

”Jeg synes de kunne tatt en prat med meg”

En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet.

Mari Evdsten



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for Spesialpedagogikk

Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

15. juni 2007

Sammendrag

Skolevegring er en alvorlig problematikk som kan få store konsekvenser for den enkelte. Forskningsresultater viser at disse elevene på kort sikt står i fare for å bli hengende etter faglig og sosialt på grunn av manglende skolegang, og at de på lang sikt utgjør en risikogruppe for utvikling av psykiske lidelser og mistilpassning i voksen alder. Tidlig intervensjon og tett oppfølging av disse elevene og deres familier synes å være sentralt for å hjelpe elever med skolevegringsproblematikk.

Undersøkelsens formål er å sette fokus på hvordan mødre til, og ungdom med skolevegring har opplevd å bli møtt av skolen og hjelpeapparatet. Undersøkelsen befinner seg teoretisk innenfor en økologisk forståelsesramme.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Undersøkelsens problemstilling er følgende: *Hvordan har mødre til ungdom med skolevegring og deres døtre opplevd å bli ivaretatt av skolen og hjelpeapparatet?*

For å belyse problemstillingen er det blitt utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner ungdommenes psykiske, sosiale og faglige fungering?
- Hvordan artet elevenes skolevegring seg?
- Hva mener mødrene og døtrene er kjennetegnene på god hjelp?

Formålet med studien er ikke å generalisere, men å bidra til å øke forståelsen av hvordan skolen og hjelpeapparatet bør gå fram for å hjelpe disse elevene og deres familier.

Metode og materiale

Studien er en kvalitativ intervjuundersøkelse der det har blitt benyttet semistrukturert forskningsintervju. Informantene består av fire mødre til ungdom med skolevegring, samt to ungdommer. Skolevegrene er alle jenter mellom 15 og 17 år. Familiene er fra østlandsområdet. To er fra byer, mens to er fra mindre steder. Datamaterialet har blitt kategorisert med bakgrunn i grunnprinsippene hentet fra Grounded Theory.

Resultater

Resultatene av undersøkelsen viser at samarbeidet mellom hjemmet og bostedsskolen ikke har fungert tilfredsstillende. Mødrenes uttalelser tyder på en tendens til ansvarsfraskrivelse fra skolen på flere områder. Skolen ytret i majoriteten av tilfellene et ønske om bortsending av eleven på institusjon. Flere av mødrene beskriver også vansker med å komme i kontakt med lærere og skolens ledelse da døtrene utviklet vegring. For majoriteten av elevene i denne undersøkelsen ble løsningen skolebytte. Både mødrene og døtrene beskriver at de opplevde langt bedre ivaretagelse på den nye skolen enn på bostedsskolen.

Resultatene av undersøkelsen viser at hjelpeapparatet har blitt opplevd både som en støttespiller og som en motstander. Hjelpen familiene har mottatt fra hjelpeapparatet strekker seg fra mye hjelp på mange områder, til nesten fravær av hjelp.

Undersøkelsen tyder på at en helhetlig økologisk tiltakstilnærming er godt egnet for å hjelpe disse elevene og deres familier.

Alle elevene kan sies å ha utvist tidlige tegn på mistriivsel på skolen. Mistriivselen ser ut til å være et resultat av utestenging og mobbing fra det sosiale miljøet på skolen, og manglende mestring av faglige krav. Mødrenes uttalelser tyder på at flere av døtrene har til dels store vansker med jevnalderrelasjoner. Resultater fra undersøkelsen tyder videre på at ungdommene har normale evnemessige forutsetninger, men at spesifikke fagvansker kan forekomme. Alle ungdommene kan sies å ha utviklet depresjon og/eller angst i forbindelse med skolevegringen.

Oppstarten av vegringen varierer fra akutt til en mer gradvis utvikling av skolefravær. Skolevegringen ble av en alvorlig karakter for samtlige av elevene da de begynte på ungdomstrinnet. Informantenes beskrivelser av hva de opplever kjennetegner god hjelp kan kategoriseres i organisatoriske tiltak og kjennetegn på gode hjelpere. Av organisatoriske tiltak framheves: tidlig intervensjon, veiledning til de foresatte og skolen, god koordinasjon mellom instanser og tilrettelagt opplæring. Av kjennetegn på gode hjelpere framheves: forståelsesfullhet, interesse og vilje til å hjelpe, respekt og anerkjennelse av foreldrenes ønsker og tilgjengelighet ved behov.

Forord

Arbeidet med denne oppgaven har vært en lærerik prosess som har ført til at jeg har tilegnet meg mye kunnskap om et område jeg hadde lite kjennskap til fra før. Først og fremst vil jeg takke mine informanter for at de ga av sin tid og delte sine historier med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Takk til ansatte i PPT og BUP som tok av sin tid til å hjelpe meg å komme i kontakt med informantene. En stor takk også til min veileder Åse Langballe for kloke råd og innspill i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg vil også spesielt takke min trofaste sidekamerat Kari for nyttige diskusjoner, støtte og oppmuntring underveis. Takk også til Ragnhild, Ronny, Margot og Kaja. Vår evigvarende kollokviegruppe har vært en viktig del av min faglige utvikling. Ikke minst takk for utrolig mange hyggelige og minneverdige stunder som har bidratt til å gjøre studietiden langt morsommere.

Takk også til mamma for lesing av korrektur, nyttige tips og kloke råd underveis i arbeidet med denne oppgaven, og opp gjennom studietiden. Til slutt en stor takk til min kjære Gaute for din gode støtte og oppmuntring, og ikke minst for din store tålmodighet med mitt stressede sinn.

Oslo, juni 2007

Mari Evdsten

Innhold

1. INNLEDNING	9
1.1 SKOLEVEGRING	10
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING	10
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON	12
2. FORSKNING PÅ ELEVER MED SKOLEVEGRING	13
2.1 HISTORISK TILBAKEBLIKK	13
2.2 STUDIER FRA NORGE	14
2.3 FOREKOMST	16
2.4 KJØNN, ALDER OG EVNEMESSIGE FORUTSETNINGER	16
2.5 PSYKISKE LIDELSER	17
2.5.1 <i>Innagerende atferd</i>	20
2.5.2 <i>Psykiske lidelser hos foreldrene</i>	21
2.5.3 <i>Familiens samhandlingsmønster</i>	21
2.6 SKOLENS BETYDNING	22
2.7 LANGTIDSKONSEKVENSER AV SKOLEVEGRING	24
3. TEORETISK PERSPEKTIV	25
3.1 BRONFENBRENNERS SOSIAL OG UTVIKLINGSØKOLOGI	25
3.1.1 <i>Mikrosystemet</i>	26
3.1.2 <i>Mesosystemet</i>	27
3.1.3 <i>Eksosystemet</i>	28
3.1.4 <i>Makrosystemet</i>	28
3.2 BIOØKOLOGISK PERSPEKTIV	29

4. METODE	31
4.1 VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	31
4.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU SOM METODE.....	32
4.2.1 Intervjuguiden	33
4.2.2 Veien mot utvalget.....	35
Utvalgskriterier	35
Rekruttering av informanter.....	35
Utvalg.....	36
4.2.3 Datainnsamling	37
4.3 UNDERSKELSENS VALIDITET OG RELIABILITET	38
4.3.1 Reliabilitet	39
4.3.2 Validitet.....	40
4.4 ETISKE VURDERINGER	42
4.5 ANALYSE AV DATAMATERIALET	43
4.5.1 Grounded Theory	44
4.5.2 Analyse ved bruk av Grounded Theory.....	45
Åpen koding.....	45
Aksial koding	47
Selektiv koding	48
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FORSKNINGSRESULTATER	49
5.1 KJENNETEGN VED UNGDOMMENE.....	49
5.1.1 Psykologiske karakteristika.....	49
5.1.2 Sosial fungering	51
5.1.3 Faglig fungering	53

5.2	HISTORIEN	54
5.2.1	<i>Bakgrunn for skolevegringen</i>	54
	Tidlige tegn på mistrivsel	54
	Jeg synes de kunne tatt en prat med meg	55
5.2.2	<i>Skolevegringen</i>	58
	Hjemme med de foresattes viten, emosjonell aktivering og psykosomatiske symptomer	58
	Økt alvorlighetsgrad på ungdomstrinnet.....	58
	Angst og depresjon	60
5.2.3	<i>Krisefasen</i>	61
	Vanskelig å nå fram.....	61
	Press fra skolen, en trussel mot mødrenes selvilde	62
	Sprik mellom ideal og virkelighet	63
	Hjelpeapparatet som både støttespiller og motstander.....	64
5.2.4	<i>Vendepunktet</i>	66
	Ny start på ny skole	66
	Tilpasset opplæring på bostedsskolen.....	68
5.2.5	<i>Dagens situasjon</i>	69
	Fortsatt tungt.....	69
	Opp og nedturer	70
	En fest å være på skolen	71
	Når det fungerer som det skal.....	71
5.3	HVORDAN HJELPE	73
5.3.1	<i>Organisatoriske tiltak</i>	74
	Tidligere intervensjon.....	74
	Mer veiledning.....	74

Bedre koordinasjon mellom instansene.....	76
Tilpasset opplæring	77
5.3.2 <i>Kjennetegn ved gode hjelpere</i>	78
5.4 EN HELTIDSJOBB FOR MØDRENE.	78
6. KONKLUSJONER.....	81
7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	83
KILDELISTE	84
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE FOR MØDRENE.....	87
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR UNGDOMMENE.....	89
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING.....	91
VEDLEGG 4: TILBAKEMELDING FRA NSD	94
VEDLEGG 5: OVERSIKT OVER KATEGORIENE.....	95

1. Innledning

Skolen spiller en viktig rolle i barn og unges dannelse og sosialisering. I Norge har alle rett til 13 års opplæring fra de fyller seks år, og de aller fleste går på skolen frivillig og uten problemer. Det finnes imidlertid en gruppe barn og unge som opplever emosjonelt stress knyttet til det å være på skolen og av den grunn får et stort fravær. Stort fravær fra skolen kan få alvorlige konsekvenser for den enkelte. Logisk sett vil dette kunne føre til at eleven bli hengende etter faglig i forhold til sine jevnaldrende og dessuten vil eleven kunne stå i fare for svikt i sin sosiale utvikling da skolen representerer en svært viktig arena for sosial læring. I sin ytterste konsekvens kan stort fravær føre til at eleven får problemer som kan vare inn i voksen alder, for eksempel ved at eleven ikke klarer å fullføre videregående skole og sliter med å komme inn i arbeidsmarkedet. Det er derfor av stor betydning at disse elevene får hjelp slik at en har mulighet til å snu et slikt uheldig utviklingsforløp.

Elever med ulovelig fravær har representert en utfordring for skolen helt siden skoleplikten ble innført, og er et område som lenge har vært gjenstand for forskning. Det er i litteraturen vanlig å skille mellom fravær som forbindes med atferdsvansker, og fravær som forbindes med innagerende problematikk slik som angst og depresjon (Heyne & Rollings, 2002). Begrepet skulk benyttes vanligvis for betegne den første gruppen, mens skolevegring benyttes om den siste. De australske forskerne Heyne og Rollings (2002) viser til et sett av kriterier som er nyttige for å beskrive hva som skiller de to begrepene fra hverandre: Elever med skolevegring befinner seg hjemme i skoletiden med foreldrenes viten, mens elever som skulker gjerne forsøker å skjule fraværet for foreldrene sine og oppholder seg sjelden hjemme når de ikke er på skolen. Elever med skolevegring reagerer ofte med emosjonell aktivering om morgenen når de skal på skolen, i form av angst og sinne, eller ved å klage på ulike somatiske plager som viser seg å ikke ha noen fysisk årsaksforklaring. Elever som skulker forlater som regel hjemmet om morgenen uten problemer, men unngår å møte opp på skolen. Elever med skolevegring utviser sjelden antisosial atferd, og blir ofte

diagnostisert med en emosjonell forstyrrelse, mens elever som skulker ofte blir diagnostisert med alvorlige atferdsvansker. Det er elever med skolevegring denne oppgaven vil omhandle.

1.1 Skolevegring

Begrepet skolevegring har blitt operasjonalisert på ulike måter i litteraturen. Den amerikanske forskeren Kearney (2001:7) legger en bred definisjon til grunn for sin forståelse og definerer skolevegring som: *"Child-motivated refusal to attend school, difficulties remaining in classes for an entire day or both"*. Denne definisjonen er bred i den forstand at den ikke sier noe om hva som er de bakenforliggende årsakene til at barnet eller ungdommen ikke vil gå på skolen, og dermed åpner for at de fleste former for oppmøteproblemer kan inkluderes i skolevegringsbegrepet.

Når jeg i denne oppgaven benytter meg av begrepet skolevegring, vil det være å forstå i tråd med definisjonen gitt av forskerne King og Bernstein (2001:197): *"difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression"*. Definisjonen utelukker andre former for oppmøteproblemer slik som skulk, eller forhold der elever blir holdt hjemme av foreldrene mot sin vilje. Gjennom innsnevring av årsaksforholdene bak fraværet blir begrepet vegring mer håndterbart i forhold til rammene for dette masterprosjektet. Definisjonen er dessuten i tråd med den forståelse av begrepet som er rådende innenfor det meste av forskningen på skolevegringsproblematikk.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I Aftenposten 03.04.06 kan en lese at organisasjonen "Voksne for barn" hevder at flere enn 10 000 barn har alvorlig vegring mot å gå på skolen, pga angst eller andre psykiske plager, og at bare et fåtall får hjelp. På tross av at skolevegring er et alvorlig og relativt utbredt fenomen, er det som vi ser påstand om at mange barn og unge ikke mottar hjelp for sine vansker. En av årsakene til dette kan være at det er mangel på

kunnskap om denne gruppen elever både i skolen og i det øvrige hjelpeapparatet, ettersom området har fått lite oppmerksomhet innenfor norsk forskning. I følge psykolog Jo Magne Ingul (2005), har vi ingen klar formening om nøyaktig hvor stort problemet er i den norske skolen. Vi vet heller ikke om norske barn og ungdom utviser de samme kjennetegnene og risikofaktorene som barn i andre land, eller om behandling kan drives på samme måte som i USA eller Australia. En annen årsak kan være at skolevegring er en kompleks problematikk, som kan oppleves som vanskelig å håndtere av skolen og hjelpeapparatet. Inntrykket jeg sitter igjen med etter samtaler med folk i praksisfeltet, er at det oppleves som svært vanskelig å vite hvordan en skal gå fram for å hjelpe disse elevene og deres familier.

Behovet for økt kunnskap i praksisfeltet og mangelen på norsk forskning på området, var bakgrunnen for at jeg fattet interesse for å gjennomføre en undersøkelse som omhandler elever med skolevegring. Målet med oppgaven er å få økt kunnskap om hvordan en kan gå fram for å hjelpe elever med skolevegring og deres familier, gjennom å sette fokus på disse familienes egne opplevelser og erfaringer. For å belyse dette har jeg valgt å gjennomføre kvalitative forskningsintervju med ungdommer med skolevegring og deres foresatte. Problemstillingen i oppgaven vil være følgende:

Hvordan har mødre til ungdom med skolevegring og deres døtre opplevd å bli ivaretatt av skolen og hjelpeapparatet?

Med hjelpeapparatet tenker jeg først og fremst på Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og barne og ungdomspsykiatrien (BUP) da det er disse instansene som vil være skolens nærmeste samarbeidspartnere i en skolevegringssak, men selvsagt kan også andre instanser slik som barnevernstjenesten, skolehelsetjenesten og øvrig helsevesen være involvert. Med opplevelse av ivaretagelse tenker jeg på noe mer enn om det konkret har blitt iverksatt tiltak eller ikke. Det omfatter blant annet: om familiene opplever at de har blitt lyttet til, om de føler at deres behov har blitt imøtekommet og hvilke holdninger de har blitt møtt med fra skolen og hjelpeapparatet.

For å utdype problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner ungdommenes psykiske, sosiale og faglige fungering?
- Hvordan artet elevenes skolevegring seg?
- Hva mener mødrene og døtrene er kjennetegnene på god hjelp?

1.3 Oppgavens disposisjon

Den første delen av oppgaven vil være en ren teoridel. I kapittel 2 vil jeg presentere forskning som har blitt gjort på skolevegringsproblematikk i Norge og i utlandet. Hovedvekten i dette kapittelet vil være lagt på utenlandske studier, da skolevegring som sagt, er et område det har vært forsket lite på her i landet. De utenlandske studiene jeg presenterer stammer fra USA, fra Australia, Frankrike, Storbritannia og Sverige, og representerer altså flere land som Norge kan sies å være sammenlignbart med.

Skolevegring er et fenomen med sammensatt årsaksproblematikk. I et forsøk på å systematisere forståelsen av hvorfor elever utvikler skolevegring, har jeg i kapittel 3 valgt å ta utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklings og sosialøkologi, som forstår utvikling som et resultat av en interaksjonsprosess mellom disposisjoner ved individet og faktorer ved omgivelsene. I kapittel 4 presenteres de vitenskapsteoretiske perspektiver og de metodiske valg som ligger til grunn for undersøkelsen. I kapittel 5 vil jeg presentere det empiriske datamaterialet som har framkommet i undersøkelsen, samt drøfte disse resultatene i lys av den teori jeg har redegjort for i kapittel 2 og 3. Oppgaven avsluttes med et sammendrag av studiens viktigste funn, samt implikasjoner for arbeid med elever med skolevegringsproblematikk og deres familier.

2. Forskning på elever med skolevegring

2.1 Historisk tilbakeblikk

Historisk har mye av forskningen på fraværsproblematikk i skolen, fokusert på elever som utviser atferdsvansker og kriminell atferd (King, m.fl., 1995). I 1932 beskrev imidlertid Broadwin en variant av skolefravær der angst hos eleven var årsaken til at barnet ikke møtte på skolen:

The child is absent from school for periods varying from several months to a year. The absence is consistent. At all times the parents know where the child is. It is near the mother or the home. The reason for the truancy is incomprehensible to the parents and the school. The child may say that it is afraid to go to school, afraid of the teacher or say it does not know why it will not go to school (King, m.fl 1995:1)

I 1939 innførte Partridge begrepet psykonevrotisk skulk om denne gruppen elever, etter at han i en studie hadde observert ti elever som syntes å skille seg fra den tradisjonelle gruppen elever med ulovelig fravær Disse elevene utviste ikke atferdsvansker, og skolen syntes ikke være årsaken til elevenes problemer (Hersov, 1985). I 1941 trakk Johnson og medarbeidere et klarere skille mellom fravær fra skolen som skyldes psykonevrotisk lidelse og den mer vanlige form for fravær som skyldes opprør og regelbrytende atferd (Hershov, 1985). Johnson m. fl var de første til å innføre begrepet skolefobi som siden har blitt mye benyttet både i norsk og i utenlandsk litteratur. Disse forskerne befant seg innenfor den psykodynamiske tradisjonen, og forklarte barnets fravær fra skolen ut fra teorier om at barnet led av separasjonsangst. De hevdet at barnets motvilje mot å gå på skolen ikke egentlig var knyttet til angst for skolen i seg selv, men angst for å forlate foreldrene, og da særlig mor (King m.fl., 1995). I følge teorien om separasjonsangst er forholdet mellom barnet og foreldrene ambivalent, og preget av en gjensidig avhengighet der tilknytningen er usikker (Grøholt m.fl. 2003). Moren har en negativ innstilling til

skolen og kommuniserer indirekte til barnet at hun ønsker at det skal være hjemme med henne (King m.fl., 1995).

I de senere årene har det blitt mer vanlig å benytte begrepet skolevegring framfor skolefobi. I dette begrepsskiftet ligger en anerkjennelse av at problemet er mer kompleks enn man tidligere har trodd, og at det kan være flere årsaker til at elever vegrer seg for å gå på skolen enn frykt for separasjon fra foreldrene, selv om separasjonsangst trolig også er en del av bildet. Jeg har i denne oppgaven bevisst valgt å benytte meg av begrepet skolevegring framfor skolefobi, ettersom begrepet skolefobi så sterkt forbindes med den psykodynamiske tradisjonen og ensidig fokusering på separasjonsangst som årsaksfaktor. Begrepet skolevegring speiler i større grad mangfoldet av årsaksfaktorer som kan ligge bak at et barn eller ungdom har vansker med å gå på skolen.

2.2 Studier fra Norge

Det foreligger få nyere studier av skolevegring i Norge. Det er først og fremst på 1970 og 1980 tallet at dette området har blitt forsket på. Professor Anders Lysnes forskning blir sett på som det mest omfattende studiet som har blitt gjennomført i Norge (Fogh Willhelmsen, 2001). Hans studie var en kvantitativ undersøkelse fra tre fylker i Norge som begynte i 1979 og ble avsluttet i 1984. Målsetningen med studiet var å få økt kunnskap om skolevegring i barne og ungdomsskolen ved å blant annet se på forekomst, årsaker, variasjoner i grad og typer og resultater fra tiltak som var blitt iverksatt (Fogh Willhelmsen, 2001). Lysnes fant i undersøkelsen at mellom 1,5 til 2 promille av norske skoleelever til enhver tid var borte uten gyldig grunn, og påpekte at problemet syntes å ha sammenheng med belastninger som familien påfører barnet i form av trusler og familieoppløsning (Selnes m.fl., 1993).

Selnes m.fl.(1993) har foretatt en etterundersøkelse av 27 ungdommer som var blitt behandlet ved en ungdomspsykiatrisk klinikk for skolevegring. 16 av de 27 ungdommene tilfredsstilte kriteriene for skolevegring. Disse kriteriene var som

følgende: 1) Hjemme når ikke på skolen 2) Isolerer seg 3) Fravær av antisosial atferd (Selnes m.fl., 1993:3). De resterende 11 ungdommene oppfylte ikke disse kriteriene og ble brukt som kontrollgruppe. Av undersøkelsen framkommer det blant annet at elevene med skolevegring begynte tidligere enn kontrollgruppen å være borte fra skolen, og at fraværet var av mer permanent karakter. De fant videre at sen debut hadde gode prognoser for forbedring dersom behandlingen ble gitt i nær tilknytning til debuten, og at de to gruppene skilte seg fra hverandre med hensyn til familiestruktur. Skolevegringsgruppen bestod av familier med en enslig mor og enebarn, eller med en toforeldrefamilie med få barn. Foreldrene og særlig mor, var ofte plaget av sykdom og var hjemmевærende. Kontrollgruppen hadde ingen enslige forsørgere, og det var flere barn i hver familie. Fedrene var stort sett friske, mens mødrene var både friske og syke. Fedrene var yrkesaktive og det var flere av mødrene også. En kombinasjon av døgninnleggelse for ungdommene og behandlingstilbud til foreldrene var avgjørende for å oppnå bedring.

Det finnes som sagt få norske undersøkelser på skoleverging av nyere dato, et unntak er Fogh Willhelmsens hovedoppgave fra 2001. Willhelmsen har intervjuet ni barneskolelærere om deres forståelse av hvorfor barn uteblir fra skolen. Lærerne betraktet dette som en kompleks problematikk og at årsakene til problemet lå i samspillet mellom individuelle faktorer ved barnet og familie, skole og jevnaldergruppen. Det er også verdt å merke seg at psykolog Jo Magne Ingul nå holder på med en doktorgradsavhandling som skal omhandle skolefravær, skolevegring og sosial angst hos ungdommer. Avhandlingen skal være ferdig i 2008, og det skal bli interessant å se resultatene av denne undersøkelsen. Når jeg videre i denne oppgaven viser til studier om skolevegring vil det først og fremst dreie seg om utenlandske studier.

2.3 Forekomst

Uenigheten innen forskningen knyttet til hvordan begrepet skolevegring skal operasjonaliseres, har ført til at tallene i de ulike forekomststudiene varierer, og at det er vanskelig å sammenligne resultater fra ulike studier med hverandre (Ingul, 2005). Det er vanlig å skille mellom forekomsten av antall elever med skoleverging i den generelle populasjonen og forekomst innad i gruppen barn og unge som er henvist til psykiatrien. Flere studier viser til at skoleverging forekommer i om lag 1 % av alle barn i skolepliktig alder, og i om lag 5 % av alle barn som er henvist til psykiatrien (Hershov, 1985., Last & Straus, 1990., King m.fl., 2000., McShane, 2001., McShane, 2004). Dette stemmer overens med tall fra norsk forskning, som tyder på at om lag 5 % av alle barn og ungdom henvist til psykiatrien kan karakteriseres som skolevegrere (Grøholdt, 2003). Andre studier hevder at forekomsten er høyere enn 1 % i den generelle populasjonen. King og Bernstein (2001) har foretatt en gjennomgang av forskningen på skoleverging og kommet fram til at skolevegring forekommer hos om lag 5 % av alle barn i skolepliktig alder, mens Kearney (2001) hevder at forekomsten ligger mellom 5 og 28 %.

2.4 Kjønn, alder og evnemessige forutsetninger

Resultatene fra de fleste undersøkelsene tyder på at det er like mange jenter og gutter som utvikler skolevegring, og vansken ser ut til å kunne inntreffe under hele den skolepliktige alder (Hershov, 1985, King m.fl., 1995, King & Bernstein, 2001, Heyne & Rollings, 2002). Det har imidlertid vist seg å være økt forekomst i aldersgrupper forbundet med skolestart og i forbindelse med overgang fra barneskole til ungdomsskole. Det er også en økt forekomst i forbindelse med andre former for overganger slik som skolebytte, oppstart etter en ferie eller sykdomsperiode (King m.fl., 1995., King & Bernstein, 2001., Kearney, 2001). Hos yngre barn synes skolevegringen å være mer akutt, mens en mer gradvis utvikling av skoleveging synes å være vanlig hos eldre barn og ungdom (Hersov, 1985., King m.fl., 1995).

Desto eldre elevene er når skolevegringen inntreffer, desto vanskeligere synes det å være å hjelpe disse elevene (Kearney, 2001). Dette strider i mot resultatene fra undersøkelsen til Selnes m.fl. (1993) som vi har sett fant at sen debut var forbundet med gode prognoser.

De fleste undersøkelser tyder på at skolevegring oppstår jevnt fordelt over hele spekteret av evnemessige forutsetninger hos elevene, og at lærevansker ikke forekommer oftere hos elever med skolevegring enn i den generelle populasjonen (King m.fl., 2000., Heyne & Rollings, 2002). Forholdet mellom lærevansker og skolevegring er imidlertid et område som har fått oppmerksomhet i forskningen (King & Bernstein, 2001). Dette er overraskende da det er logisk å tenke seg at manglende mestring av skolekrav kan være en årsak til at elever utvikler motstand mot å gå på skolen. En amerikansk undersøkelse av Naylor m.fl. (1994) viste at elever med skolevegring hadde signifikant lavere skåre blant annet på verbaldelen på WISC – R, enn kontrollgruppen. I denne undersøkelsen fant en at elever med skolevegring hadde signifikant høyere grad av både lærevansker og språkvansker enn kontrollgruppen. Mer forskning er imidlertid nødvendig for å kunne si noe sikkert om forekomsten av lærevansker hos elever med skolevegring. En utfordring ved å forske på sammenhengen mellom lærevansker og skolevegring ligger trolig i at det er vanskelig å kontrollere hva som er årskssammenhengende, da manglende oppmøte på skolen i seg selv kan være en årsak til svake prestasjoner. Det faktum at mange elever med skolevegring lider av angst og/eller affektive lidelser vil også være med på å gjøre tolkningen av evnetester problematisk.

2.5 Psykiske lidelser

Det er stor variasjon med hensyn til psykologisk problematikk innad i gruppen av barn og unge som sliter med skolevegring. Forskning tyder imidlertid på at de fleste barn og unge med skolevegring tilfredsstiller kriteriene for en eller flere diagnoser innenfor spekteret av angst eller affektive lidelser (Bernstein, 1991., King m.fl., 1995., King & Bernstein, 2001., Heyne & Rollings, 2002).

Berg og medarbeidere (1993) gjennomførte i Storbritannia en studie av 80 ungdommer mellom 13 og 15 år som hadde mer en 40 % fravær fra skolen uten gyldig grunn. Utvalget ble trukket ut fra en normalpopulasjon av elever i skolepliktig alder. Oppmøteproblemene ble klassifisert enten som skulk, skolevegring, eller ingen av delene. Resultatene viste at halvparten av ungdommene med oppmøteproblemer ikke hadde noen form for psykisk lidelse, en tredjedel hadde en diagnose innen atferdsvansker, og en femtedel fikk en diagnose i form av angstlidelse eller affektiv lidelse. Denne undersøkelsen tyder på at det er en sammenheng mellom skolefravær og psykisk belastning. I vurderingen av forholdet mellom type fraværproblem og diagnose, konkluderte forfatterne med: *"The well established connection between truancy and antisocial conduct, and between school refusal and anxiety symptoms that has been found to exist in selected samples was also evident in the normal school population"* (Berg m.fl., 1993:1199). Studien til Berg og medarbeidere er spesiell i den forstand at utvalget i undersøkelsen var trukket fra normalpopulasjonen. De fleste undersøkelser av sammenhengen mellom skolevegring og psykologisk problematikk baserer seg ellers på utvalg som enten er henvist eller får behandling i psykiatrien for sine vansker.

Last og Strauss (1990) foretok en undersøkelse av 63 amerikanske barn og ungdom mellom 7 og 17 år med skolevegring som var henvist til en klinikk for angstlidelser. De psykiske lidelsene som viste seg å oftest forekomme hos skolevegterne var separasjonsangst (38 %), sosial fobi (30 %) og spesifikk(isolert) fobi (22 %). Mindre vanlige lidelser var panikkangst, og post traumatisk stress syndrom (PTSD). Mange av barna hadde flere komorbide diagnoser. Den vanligste komorbide diagnosen var generalisert angstlidelse. Undersøkelsen viste videre at separasjonsangst var mer vanlig blant de yngre barna (gjennomsnittlig alder 8, 7 år) mens sosial og spesifikk fobi var mer vanlig hos eldre elever (gjennomsnittlig alder henholdsvis 12,4 og 12,9 år). Forskerne fant videre at gruppen mødre til barn med separasjonsangst i større grad enn hos de andre gruppene selv hadde en historie med skolevegring. Forfatterne konkluderte med at det ser ut til å være grunnlag for å dele elever med skolevegring inn i to ulike grupper: de separasjonsengstelige og de fobiske.

Bernstein (1991) foretok en studie av 96 amerikanske barn og unge innlagt på en klinikk for å behandle skolevegring. Barna ble delt inn i fire grupper med utgangspunkt i diagnose: kun angstlidelse, kun depresjon, komorbid angst og depresjon, fravær av angst og depresjon. Den sistnevnte gruppen bestod for det meste av barn med atferdsvansker. Gruppene ble deretter sammenlignet med hensyn til resultat på angst og depresjonsskalaer. Resultatet av undersøkelsen viste at gruppen med komorbid angst og depresjon, hadde skåret høyest på alvorlighetsgrad av symptomer på alle skalaer. Gruppen som verken hadde angst eller depresjon skåret lavest på alvorlighetsgrad, mens gruppene med kun angst og kun depresjon skåret midt i mellom. Denne undersøkelsen tyder altså på at elever med skolevegring som har symptomer på både angst og depresjon, er de som har de mest alvorlige symptomene.

Den australske forskeren King og den amerikanske forskeren Bernstein konkluderer i sin rapport fra 2001 med at det ser ut til å være grunnlag for å dele skolevegrere inn i tre hovedgrupper: fobiske skolevegrere, separasjonsengstelige skolevegrere, og engstelig/ deprimerte skolevegrere. I tillegg til de tre hovedgruppene kan det også forekomme andre mindre grupper av elever med skolevegring. Slike grupper kan bestå av barn og unge med andre former for angst lidelser slik som for eksempel panikkangst eller PTSD (King & Bernstein, 2001).

Oppsummert kan en si at forskningen på sammenhengen mellom psykiske lidelser skolevegring gir et komplekst bilde. Elever med skolevegring er en heterogen gruppe, og symptombildet vil variere i hvert enkelt tilfelle. Noen barn og unge er separasjonsengstelige, andre lider av ulike former for fobier, mens noen utviser symptomer på depresjon. Separasjonsangst synes å være mer vanlig blant yngre elever, mens spesifikk og sosial fobi er mer vanlig hos de som er eldre. Elever med symptomer på både angst og depresjon synes å være den gruppen elever som er mest alvorlig rammet. Elever med sosial og spesifikk fobi synes også å være hardere rammet enn elever med separasjonsangst. Trolig har dette sammenheng med at

separasjonsangst oftest forekommer blant yngre elever, og at det er enklere å få snudd et negativt mønster dersom en intervensjoner på et tidlig tidspunkt.

2.5.1 Innagerende atferd

Med bakgrunn i resultater fra forskningen jeg har presentert, skulle det kunne være grunnlag for å si at et felles kjennetegn ved elever med skolevegring, er at de har innagerende vansker.

En skiller gjerne i litteraturen mellom innagerende og utagerende atferdsproblemer. Utagerende atferd blir ofte beskrevet som manglende selvkontroll og mangel på empati som gir seg utslag i atferd slik som aggressivitet, kriminalitet og skulk (Lund, 2004). Mens innagerende atferd kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Barn og unge med slik problematikk kan ofte ha personlighetsvansker, vise nevrotiske trekk og angst. De bekymrer seg gjerne overdrevent for nye situasjoner, og kan vise unngåelses atferd. Et annet kjennetegn er at disse barna og ungdommene ofte er mer preget av overkontroll enn underkontroll. Lund (2004:20) viser videre til begreper slik som ensomhet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjonen, depresjoner, angst, overdreven bekymring og psykosomatiske plager som vanlige kjennetegn hos elever med innagerende atferd. Forskningssjef ved Senter for studier av problematferd og innovativ praksis, Terje Ogden, betegner innagerende elever som engstelige, unnvikende og isolerte (Lund, 2004). Han hevder at slike elever ofte har vanskelig for å knytte kontakter både med jevnaldrende og med voksne fordi de er så sjenerte og tilbaketrukkne. Han hevder videre at disse barna ofte holder seg for seg selv i friminuttene og trekker seg tilbake fra lek med jevnaldrende (Lund, 2004).

Innagerende atferd rommer altså mange termer. Lund (2004: 20) hevder at det som er felles for at vi skal kunne snakke om innagerende atferd er at den må være av en slik art, varighet og intensitet at den: bryter med det som er forventet atferd, hemmer læring og/eller utvikling hos eleven og hindrer positiv samhandling med andre.

2.5.2 Psykiske lidelser hos foreldrene

Det er gjort flere studier som viser økt forekomst av psykiske lidelser hos foreldrene til elever med skolevegring (Martin, 1999., Mc shane m.fl., 2001., King & Bernstein, 2001). Dette kan tyde på at arvelige forhold bør spille en rolle i forståelsen av hvorfor barn og unge utvikler skolevegring.

Selv om arv trolig er en del av forklaringen, er det viktig å ikke glemme miljøets betydning. Det er liten tvil om at det å vokse opp med foreldre med psykiske lidelser kan være en stor belastning. Foreldrenes psykiske sykdom vil i mange tilfeller påvirke foreldrefungeringen og kan føre til at barn og unge opplever mye stress i hjemmesituasjonen. I slike tilfeller vil det derfor trolig dreie seg om et samspill mellom biologiske og miljømessige faktorer der et barn som bærer på en biologisk sårbarhet for å utvikle psykopatologi vokser opp i et hjem som forsterker utløsingen av denne biologiske mekanismen. Det er imidlertid viktig å være klar over at langt fra alle barn med skolevegring vokser opp i familier med psykisk sykdom. Arv er derfor bare en liten del av forklaringsbildet på hvorfor barn og unge utvikler skolevegring.

2.5.3 Familiens samhandlingsmønster

Ved siden av arvens betydning for utvikling av vegringsproblematikk, har forskningen fokusert på kritiske sider ved familiens samhandlingsmønster. Det har blitt antatt at måten familien samhandler på, og hvordan de oppdrar barna sine spiller en rolle i utviklingen av skolevegring. Flere studier tyder på at familier til elever med skolevegring ofte preges av problemer, slik som hyppige konflikter, utydelig eller mangelfull kommunikasjon og utflytende roller mellom foreldre og barn. Noen familier kjennetegnes ved at foreldrene er overbeskyttende og ettergivende, mens andre kjennetegnes ved at det er liten grad av samhold i familien (Bernstein m.fl., 1990., Bernstein & Brochart, 1996., Bernstein m.fl., 1999).

Det er i denne sammenheng verdt å merke seg studien til Kearney og Silverman fra 1995. De benyttet seg Family Environmental Scale (FES), et måleverktøy for å vurdere samhandlingen i familier, og undersøkte 64 amerikanske familier til barn med skolevegring. 40 % av familiene som ble undersøkt ble angitt å være normalfungerende i følge kriteriene fra FES. De resterende familiene fikk karakter av å være familier med avvikende samhandlingsmønstre som: a) Den sammenfiltrede familien: kjennetegnet av utydelige grenser mellom barn og voksne og med ettergivende og overbeskyttende foreldre. b) Den konfliktfylte familien: preget av vold og fiendtlighet medlemmene i mellom. c) Den avsondrede familien: kjennetegnet av lite involvering familiemedlemmene i mellom. Familiemedlemmene bor sammen men lever sine egne liv. d) Den isolerte familien: preget av lite kontakt med omverdenen men det indre samholdet innad i familien er stort.

Ingul (2005) hevder at familieproblemer synes å påvirke skolevegringen direkte ved at foreldrene har manglende eller uhensiktsmessige strategier for hvordan de skal gå fram for å hjelpe barna sine, og indirekte ved at fokuset i familien blir dreid bort fra skolen og akademisk utvikling og mot familiens problemer. Den påviste sammenhengen mellom skolevegring og dysfunksjonelle samhandlingsmønstre i familien, peker på at det i mange tilfeller vil være viktig at det settes inn tiltak rettet mot hele familien for å avhjelpe vegringsproblematikk.

2.6 Skolens betydning

Skolens betydning i årsaksforholdet bak skolevegring har fått lite oppmerksomhet i forskningen. Sørensen (2004) er opptatt av generell fraværproblematikk i ungdomsskolen. Han hevder at det i de senere årene har blitt økt interesse innen forskningen på skolens effektivitet med hensyn til blant annet å forebygge ulovelig fravær. Sørensen viser til resultater fra Oslo undersøkelsen som ble foretatt på samtlige ungdomsskoler i Oslo i 1989. Tre klasser, en fra hvert klassetrinn, ble plukket ut til å svare på spørreskjema om ulovelig fravær i skolen, svarprosenten var på 97, 2 %. Et sentralt funn i denne undersøkelsen var at ca halvparten av alle

ungdommene hadde hatt erfaring med ulovelig fravær fra enkelttimer, mens fjerdeparten hadde vært borte fra skolen hele dager uten gyldig grunn. Ulovlig fravær synes altså å være et allment ungdomsproblem i den norske skolen. Med bakgrunn i resultater fra Oslo undersøkelsen, hevder Sørensen at skolen kan forebygge ulovelig fravær på flere måter: ved å ha gode systemer slik at fraværet oppdages med en gang, ta fraværet alvorlig og sette i gang tiltak fra begynnelsen, ta ungdoms uttrykk for mistrivsel på skolen på alvor og ta opp problemet på individuell basis ikke bare i klassen generelt. Kearney (2001) trekker også fram en rekke forhold ved skolen som han mener er knyttet opp mot utviklingen av skolevegring spesielt. Han trekker blant annet fram faktorer som høyt lærerfravær, mangelfull dokumentering og ignorering av elevfravær, inkonsistente regler, vold ved skolen, mye uro i klasserommet og lav kompetanse hos lærerne som faresignaler i denne sammenhengen.

King m.fl. (1995:147) peker på flere mønstre ved skolen som kan være med på å bidra til å vanskeliggjøre tilbakeføring til skolen for elever med skolevegring. Faktorer som nevnes er blant annet: høy grad av fravær blant elevene på skolen og tilsvarende høyt fravær blant lærerne, store klasser som gjør det vanskelig for læreren å gi den enkelte elev god oppfølging, høy grad av atferdsvansker og disiplinære problemer på skolen, et autoritært system på skolen med strenge regler som gir den enkelte lærer lite frihet og handlingsrom, og lærere som enten er overdrevent autoritære eller veldig engstelige.

En god skole både med tanke på å forebygge og avhjelpe fraværspromatikk vil altså i følge disse forskerne være: systematikk og hurtig intervensjon når det gjelder å fange opp ulovelig fravær, en trygg og stabil skolesituasjon med stabile lærere, ro og orden i skoledagen og vilje til tilpasning for den enkelte elevs behov.

2.7 Langtidskonsekvenser av skolevegring

Det har blitt gjort få studier på langtidskonsekvensene av skolevegring, men de studier som har vært gjort, har pekt i retning av at skolevegring kan predikere vansker også i voksen alder. King m.fl. (1995:23) har foretatt en gjennomgang av oppfølgingsstudier av skolevegrere og hevder følgende: *“In all studies we reviewed, it can be noted that although the youngsters had recieved various forms of treatment, the findings point to continued psychopathology in adult life for a significant number of school refusers”*

I en kjent svensk studie fra 1997 ble 35 skolevegrere som hadde blitt behandlet ved barne og ungdomspsykiatrien i Göteborg mellom 1961 og 1970, fulgt opp. Skolevegrerne ble sammenlignet med en gruppe psykiatriske pasienter uten skolevegring og et tilfeldig utvalg fra den generelle befolkningen. Utvalgene ble matchet med hensyn til kjønn og alder, og forsøkspersonene var gjennomsnittlig 34, 3 år. Resultatet av studien viste at de tidligere skolevegrerne oftere enn de to andre gruppene, hadde hatt konsultasjoner med psykiatrien i voksen alder. De tidligere skolevegrerne bodde videre oftere enn normalgruppen, fortsatt hjemme hos sine foreldre, og de hadde færre barn enn begge sammenligningsgrupper (Flakierska, 1997).

Sammen med de øvrige forskningsresultatene jeg har redegjort for i dette kapittelet setter disse resultatene et ytterligere fokus på alvorlighetsgraden av skolevegring, og dermed på betydningen av at det rettes oppmerksomhet mot denne gruppen elever. Vilje til handling, og kunnskap om karakteristiske kjennetegn og faresignaler ved vegringsatferd både i skolen og hjelpeapparatet, vil være viktig både i forhold til å forebygge utvikling av vegring, og i forhold til avhjelping vansker som allerede har manifestert seg.

3. Teoretisk perspektiv

Som vist i foregående kapittel er årsakene til skolevegring mange og sammensatte der både individuelle og miljømessige faktorer spiller inn. Teorier som ser atferd som et produkt av en interaksjon mellom personen og omgivelsene, har røtter tilbake til Kurt Lewin (Aasen m.fl., 2002: 128). Slike teorier går ofte under paraplybetegnelsen systemteori. Et av de viktigste bidragene innen denne tradisjonen er Urie Bronfenbrenners utviklings og sosialøkologi. Jeg vil i dette kapittelet presentere hovedtrekkene i Bronfenbrenners teori. Jeg har valgt å presentere denne teorien da den er en nyttig innfallsvinkel både som bidrag til forståelsen av årsaken til hvorfor elever utvikler skolevegring og som anvisning på hjelpetiltak ovenfor disse familiene.

3.1 Bronfenbrenners sosial og utviklingsøkologi

Bronfenbrenners arbeider er blant de mest innflytelsesrike innen utviklingspsykologien i senere år, og har inspirert en rekke praktikere og forskere. Teorien beskriver og analyserer barns oppvekst i et forandelig samfunn og gir en helhetlig referanseramme for forebyggende og problemløsende arbeid med risikoutsatte barn (Klefbeck & Ogden, 2003). Teorien har blant annet vært til inspirasjon for ulike tiltaksprogrammer rettet mot barn med atferdsvansker slik som Multisystemisk behandling og nettverksterapi (Klefbeck & Ogden, 2003).

I boken *The ecology of human development* fra 1979 presenterer Bronfenbrenner en modell som ser barns utvikling som et resultat av en gjensidig interaksjon med andre mennesker og omgivelsene (Aasen m.fl., 2002). Denne tidlige versjonen av modellen oppstod som en reaksjon på det svært individorienterte fokuset som rådet i datidens utviklingspsykologiske teorier, og utviklingspsykologiens bruk av eksperimenter for å studere barns atferd (Aasen m.fl., 2002., Klefbeck & Ogden, 2003). Barns atferd og utvikling blir i Bronfenbrenners modell sett som en funksjon av interaksjon mellom personen og omgivelsene. Omgivelsene blir skildret som et sett av strukturer, delt inn

fra innerste til ytterste struktur etter grad av nærhet barnet. Bronfenbrenner bruker de russiske dokkene, der flere figurer er plassert inni hverandre, som bilde for å beskrive strukturene (Bronfenbrenner, 1979). Jeg vil nå kort ta for meg de ulike nivåene i denne modellen.

3.1.1 Mikrosystemet

På innerste nivå i modellen finner vi mikrosystemet. Bronfenbrenner (1972:22) beskriver mikrosystemet som: *“A pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and maternal characteristics”*.

Mikrosystemet omfatter miljøer som barnet har direkte kontakt med, og hvor det gjør sine erfaringer. Barnets hjem er et eksempel på et mikrosystem, barnehagen, skolen og SFO er andre eksempler. Settingen rommer ikke bare mennesker og gjenstander men også hendelser og aktiviteter som barnet deltar i (Klefbeck & Ogden).

Bronfenbrenner hevder at et nøkkeltbegrep i den overnevnte definisjonen er personens opplevelse. Han legger et fenomenologisk perspektiv til grunn, og hevder at det er de subjektive erfaringene barnet gjør seg i en setting som er avgjørende for hvordan utviklingen vil forløpe (Bronfenbrenner, 1979).

Den amerikanske forskeren James Garbarino har analysert mikrosystemer i forhold til hvilke risikofaktorer og utviklingsmuligheter de kan representere (Klefbeck & Ogden, 2003). Han framhever blant annet betydningen av størrelsen og balansen i mikrosystemet. Mikrosystemet kan i følge Garbarino både være for lite og for stort. Dersom det blir for lite kan barnet få for få gode rollemodeller å lære av, og dersom det blir for stort kan barnet få for mange mennesker å forholde seg til slik at det ikke knytter gode relasjonene. Hva som vil være en passe størrelse på mikrosystemet vil avhenge av blant annet kvaliteten på kontaktene og barnets individuelle forutsetninger (Klefbeck & Ogden, 2003).

Balansen i mikrosystemet viser til i hvilken grad systemet ivaretar de ulike deltakernes behov og interesser. Manglende balanse i mikrosystemet kan være en risikofaktor (Klefbeck og Ogden, 2003). Forskyvninger av balansen i familiesystemer kan for eksempel oppstå i forbindelse med familieutvidelse eller når kriser inntreffer familiemedlemmene. Mens et balansert mikrosystem bidrar til at barn utvikler sosial kompetanse og selvtillit, bidrar et ubalansert system til at barnet får for lite eller for mye handlingsrom. Både for autoritære og for aksepterende foreldre vil være ugunstig for barnets utviklingsbetingelser (Klefbeck & Ogden, 2003).

3.1.2 Mesosystemet

Bronfenbrenner (1979: 25) definerer mesosystemet som: ” *The interrelation among two or more settings in which the developing person actively participates* ”. Det dreier seg altså om de kontaktene som knyttes mellom to eller flere mikrosystemer. For barn og ungdom kan mesosystemet for eksempel bestå av forbindelsen mellom skole og hjem eller mellom venner og hjem. Kontaktene som knyttes mellom deltakerne i de ulike mikrosystemene kalles mesosystemforbindelser og mengden og kvaliteten på disse er av stor betydning for barn og unges utvikling (Klefbeck & Ogden, 2005). Bronfenbrenner tillegger mesosystemet en nøkkelfunksjon i barns oppvekst, og hevder at kvaliteten på dette systemet representerer utviklingsmuligheter eller risiko (Klefbeck & Ogden, 2005). Mikrosystemer som er godt sammenvevd i et mesosystem kan i følge Bronfenbrenner gi utviklingsmuligheter som overstiger de mulighetene som systemene byr på hver for seg (Klefbeck & Ogden, 2005).

Barns bevegelse mellom de ulike mikrosystemene er også viktige og betegnes av Bronfenbrenner som økologiske overganger. Bronfenbrenner (1979: 26) definerer en økologisk overgang som: ” *Whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of change in role, setting or both* ” . Alle mennesker går gjennom en rekke økologiske overganger i løpet av livet. Eksempler på dette er overgangen fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole, fra grunnskole til videregående, overgang til studier eller arbeidsliv, bli gift og få barn.

Avgjørende for hvordan overgangen forløper, er hvilke følelser den utløser, hvem som er involvert, og hvordan den foregår.

3.1.3 Eksosystemet

Bronfenbrenner definerer eksosystemet som: *"One or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect or are affected by what happens in the setting containing the developing person"* (1979: 25). Som eksempel på eksosystemer nevner Bronfenbrenner (1979) blant annet foreldrenes arbeidsplass, skoleklassen til en søsken og foreldrenes vennekrets. Det som skjer i eksosystemet får konsekvenser for barn via de personer som barna er avhengige av, eller via sosiale institusjoner som de er i kontakt med. Dersom for eksempel den ene foresatte blir arbeidsledig, vil dette påvirke økonomien i familien, og trolig også foreldrenes sinnsstemning, hvilket igjen vil påvirke deres samspill med barnet.

3.1.4 Makrosystemet

Den ytterste sirkelen i modellen kalles makrosystemet og omfatter de overbyggende ideologiene og organiseringene som er rådende i en gitt kultur eller subkultur (Aasen m.fl. 2002). Barn og unge i Norge har oppvekstvilkår som skiller seg fra de som vokser opp i andre land. Eksempler på makrosystemer er blant annet vedtatte læreplaner og reformer i skolen som vil være med på å påvirke barn og unges hverdag og utvikling.

3.2 Bioøkologisk perspektiv

Teorien til Bronfenbrenner har fra 1980 årene og fram til i dag gjennomgått en utvikling. Tidligere ble hovedvekten i teorien lagt på omgivelsene, mens i dag er hovedvekten lagt på interaksjonsprosessen mellom mennesket og omgivelsene (Aasen, 2005). Bronfenbrenner omtaler perspektivet i nyere publikasjoner som et bioøkologisk paradigme. Bruken av begrepet bioøkologisk perspektiv understreker at biologiske og psykologiske faktorer i mennesket og omgivelsene er like viktige for menneskelig utvikling (Aasen, 2002).

Den bioøkologiske modellen har fire hovedelementer: person, prosess, kontekst og tid. Sentralt i modellen er proksimaleprosesser, det vil si en vedvarende interaksjonsprosess mellom personen og omgivelsene. Denne interaksjonen kan fremme eller hemme utvikling. I hvilken grad hemmende faktorer i personen og omgivelsene vil påvirke utviklingen avhenger av kvaliteten i de proksimale prosessene (Aasen m.fl, 2002). Bronfenbrenner & Ceci (1994:571) hevder:

“Underlying the bioecological modell is a cardinal theoretical principle emerging from research on theories of genetic transmission, namely that genetic materials does not produce finished traits but rather interact with environmental experience in determining developmental outcomes”.

I følge Bronfenbrenner kan altså utvikling forstås ut fra to perspektiv, med utgangspunkt i eleven eller med utgangspunkt i systemet rundt eleven. Disposisjoner hos en person, trekk ved omgivelsene og interaksjonsprosessen mellom dem vil bestemme utviklingen til personen. Et felles kjennetegn ved elever med skoleveging er som tidligere påpekt at de ofte har innagerende vansker slik som angst og depresjon. En av årsaksforklaringene på dette kan som sagt være at disse elevene er arvelig disponert for å utvikle psykiske lidelser, men også andre medfødte disposisjoner slik som temperament vil også virke inn. Lund (2004) viser til ulike teoretikere som peker på at barn med innagerende vansker ser ut til å være biologisk

betinget for å være mer forsiktige og avventende enn andre. Lund (2004) viser blant annet til den kjente forskeren Eysenec som ser personligheten som en sum av forskjellige trekk. Enkelte har en tendens til å være lite sosiale og passive (introversjon), mens andre tenderer til å være sosiale utadvendte og aktive (ekstroversjon). Svært innadvendt atferd kan virke utviklingshemmende i den forstand at sjenertet, tilbaketrekking fra sosiale situasjoner kan vekke negativ respons fra andre og være til hinder for at barnet skal danne gode sosiale relasjoner med andre barn og voksne.

En av forklaringene på hvorfor barn og unge med skolevegring utvikler vansker kan kanskje derfor sies å være at de har med seg disposisjoner som representerer en risiko for negativ utvikling. Det er imidlertid ikke gitt at alle elever som har tendens til introversjon vil utvikle vansker. I hvilken grad elevens disposisjoner vil føre til at han/hun utvikler vansker vil avhenge av blant annet kvaliteten på relasjonene til foreldre, medelever og lærere. Elever i risikozonen som har gode og utviklingsfremmende relasjoner med lærere og foreldre vil kanskje aldri utvikle vansker, eller vanskene kan bli av en mindre alvorlig art.

En teori er i utgangspunktet ikke mer sann enn en annen i å forklare virkeligheten. Jeg har valgt Bronfenbrenners teoretiske perspektiv som forståelsesramme til min tilnærming av skolevegring fordi det gir meg forklaringsrammer som gjør problematikken mer håndgripelig. Det økologiske perspektivet er en nyttig innfallsvinkel i forhold til både kartlegging av årsaksforhold og som anvisning på hjelpetiltak i møte med elever med vegringsproblematikk. Teorien har vært førende for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt gjennom spørsmålene som har blitt stilt til informantene, og for analysen og fortolkningen av de forskningsresultatene som har framkommet.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg begynne med å ta for meg vitenskapsteoretiske perspektiver som min undersøkelse bygger på. Jeg vil deretter ta for meg hvordan jeg har anvendt kvalitativ forskning som metode i min undersøkelse.

4.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Tradisjonelt har det bitt foretatt et skille mellom to ulike retninger innenfor vitenskapsteorien, den positivistiske og den hermeneutiske tradisjonen, og deres respektive metodetilnærminger, den kvantitative og den kvalitative (Hartman, 2001). Positivismen har fokusert på aspekter ved virkeligheten som kan direkte måles og observeres, mens hermeneutikken har vært rettet mot den delen av virkeligheten som ikke kan observeres direkte, ved at man søker å oppnå forståelse av hvordan ulike mennesker oppfatter sin egen virkelighet (Hartman, 2001). Min undersøkelse befinner seg innenfor en hermeneutisk forskningstradisjon. Jeg vil her ta kort for meg hva som kjennetegner denne retningen av vitenskapsteorien.

Innenfor den hermeneutiske forskningstradisjon er målsetningen å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypereliggende meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes (Dalen, 2004). For å få tak i denne meningen må budskapet forstås i lys av helheten og helheten i lys av de enkelte delene. Når vi søker å forstå et utagn eller en tekst begynner vi med en del og forsøker å sette denne delen i sammenheng med helheten, som blir belyst på en ny måte, for å så gå tilbake til den enkelte delen som igjen blir belyst av helheten osv. Man begynner altså på et punkt og beveger seg mellom del og helhet for å stadig øke sin forståelse av fenomenet (Alvesson & Sköldberg, 1994). Denne vekslingen mellom helhet og de enkelte delene for å oppnå forståelse av et budskap, er det som beskrives som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Et sentralt begrep innen hermeneutikken er forståelseshorisont. Forståelseshorisont kan forstås som *”mengden av oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot”* (Føllestad & Walløe, 2000: 95). En diskusjon blant teoretikere innen denne retningen av vitenskapsfilosofien, har dreid seg om i hvilken grad vi kan klare å frigjøre oss fra vår forståelseshorisont (Føllestad & Walløe, 2000). Edmund Husserl mente at vi ved å studere vår forståelseshorisont kan unngå å la oss påvirke av den. Gadamer og Heidegger mente at dette er umulig. Vi står alltid innenfor vår forståelseshorisont. Når vi reflekterer over vår forståelseshorisont kan vi gripe en del av den, men resten av vår forståelseshorisont vil alltid prege vår forståelse av den delen vi griper (Føllestad & Walløe, 2000).

En implikasjon av disse teoretikernes tankegang vil være at det er viktig at en som forsker er klar over at totaliteten av ens egne oppfatninger og holdninger vil være med på å påvirke det som studeres i alle stadier av forskningsprosessen. Gadamer bruker begrepet fordommer om alle de oppfatninger og holdninger som utgjør vår forståelseshorisont (Føllestad & Walløe, 2000). Dersom våre fordommer ikke passer med det vi erfarer, modifierer eller endrer vi disse slik at de passer inn med det vi prøver å forstå (Føllestad & Walløe, 2000). En forutsetning for å at en skal oppnå størst mulig forståelse av det fenomenet som studeres, vil være at en under hele forskningsprosessen er åpen for å endre sine egne fordommer dersom de ikke stemmer overens med de erfaringer som gjøres underveis i møtet med informantene og datamaterialet.

4.2 Kvalitativt forskningsintervju som metode

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen for fenomener knyttet til personer og situasjoner” (Dalen, 2004).

Målsetningen med min studie var å få innsikt i opplevelsene og erfaringene til ungdom med skolevegring og deres foresatte. Jeg fant det derfor hensiktsmessig å

anvende en kvalitativ forskningstilnærming. Innen den kvalitative forskningstradisjon anvendes ulike metoder for datainnsamling. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som metode. I følge Dalen (2004: 15) er målet med det kvalitative forskningsintervju: *”Å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet til å få innsikt i informanternes egne erfaringer tanker og følelser”*. Det kvalitative forskningsintervju er således godt egnet for å belyse denne oppgavens problemstilling.

4.2.1 Intervjuguiden

Jeg har valgt å anvende et semistrukturert forskningsintervju. Med dette menes at samtalen i intervjuet var fokusert mot spørsmål som jeg hadde formulert på forhånd (Fog, 1995). Spørsmålene i guiden er utformet med bakgrunn i mine litteraturstudier av tidligere forskning på skolevegring, og med bakgrunn i Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv. Innen en bioøkologisk forståelsesramme blir utvikling forstått som en funksjon av interaksjon mellom individet og omgivelsene. Jeg har derfor valgt å belyse ungdommenes historie ved å formulere spørsmål som både har vært rettet mot individuelle faktorer, og faktorer ved den sosiale konteksten. Jeg har i utformingen av intervjuguiden også fokusert på å formulere åpne spørsmål. Bakgrunnen for dette var at jeg ønsket å forsøke å unngå at min egen forforståelse skulle bli styrende for samtalen og dermed de data jeg fikk.

Jeg utformet to intervjuguider en for de foresatte og en for ungdommene. Intervjuguidene er begge utformet med bakgrunn i traktprinsippet. Det vil si at jeg begynner med spørsmål som skal være lette å svare på innledningsvis, og beveger meg inn på områder som kan oppleves som vanskeligere å snakke om etter hvert. Jeg vil her kort ta for meg hvordan intervjuguidene var bygd opp tematisk. Intervjuguiden som helhet foreligger i vedlegg 1 og 2.

Intervjuguiden til de foresatte ble delt inn i følgende hovedkategorier:

- **Kjennetegn ved ungdommene (spørsmål 1):** Jeg ønsket gjennom spørsmålet at den foresatte skulle gi en generell beskrivelse av ungdommene, og hvordan de fungerer faglig og sosialt.
- **Skolevegringen (spørsmål 2-5):** Kategorien omfatter spørsmål knyttet til hvordan skolevegringen begynte, hva den foresatte tenker er bakgrunnen for vegringen, hvordan ungdommen fungerer i dag, og hvordan vegringen har påvirket familien.
- **Møtet med skolen (spørsmål 6-9):** Dette området dekker hvordan den foresatte opplever at skolen har håndtert skolevegringen, og hvordan den foresatte opplever å ha blitt møtt og fulgt opp av skolen.
- **Møtet med hjelpeapparatet (spørsmål 11-16):** Dette området dekker hvordan den foresatte opplever at hjelpeapparatet har håndtert situasjonen. Hvordan den foresatte har opplevd å blitt møtt og fulgt opp, og hvordan samarbeidet mellom de ulike instansene har fungert.
- **Hva kjennetegner god hjelp (spørsmål 10, 17 og 18):** Dette området dekker spørsmål som omfatter hva den foresatte opplever er god hjelp for familier med ungdom med skolevegringsproblematikk.

Intervjuguiden til ungdommene ble delt inn i følgende temaområder:

- **Kjennetegn ved ungdommene (spørsmål 1):** Ungdommens beskrivelse av seg selv, sine interesser og beskrivelse av vennsrelasjoner.
- **Møtet med skolen (spørsmål 3-4 og 6-8):** Dette temaområdet omfatter spørsmål knyttet til hvordan ungdommene synes det er å gå på skolen de går på i dag, hvilke tiltak dagens lærer har iverksatt i forhold til vegringen, og hvordan ungdommen har opplevd dette. Temaområdet inneholder også spørsmål knyttet til tidligere skoleopplevelser.
- **Møtet med hjelpeapparatet (10- 12):** Spørsmål knyttet til hvordan eleven har opplevd møtet med hjelpeapparatet.
- **Hva kjennetegner god hjelp (spørsmål 2, 5, 9, 12 og 13):** Spørsmål knyttet til hva ungdommen opplever er til god hjelp for elever med skolevegring.

4.2.2 Veien mot utvalget

Utvalgskriterier

I planleggingsfasen av prosjektet hadde jeg et ønske om å ha ungdommer med skolevegring som hovedinformantgruppe. Det er disse elevene selv som sitter på førstehåndskunnskap om hvordan det er å ha skolevegring. Jeg var derfor interessert i å få deres opplevelser av hvordan skolen og hjelpeapparatet hadde håndtert situasjonen. I tillegg hadde jeg tenkt til å intervju ungdommenes foresatte for å få fram flere perspektiver. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju tre eller fire familier. Jeg ønsket å intervju både fedre og mødre til ungdommer med skolevegring, og skolevegrere av begge kjønn.

Det var viktig for meg at ungdommene jeg skulle intervju var litt opp i alder, helst mellom 15 og 18 år. Dette valget var etisk begrunnet ettersom eldre elever trolig vil være i bedre stand til å vurdere om de ønsker å stille opp i en undersøkelse enn det yngre elever vil. Eldre elever vil trolig også være i bedre stand til å reflektere over sin egen situasjon. Ønsket om å fokusere på eldre elever var videre teoretisk basert. Forskning har som sagt vist at det er økt risiko for skolevegring i forbindelse med overgangen fra barneskole til ungdomsskole, hvilket skulle bety at sjansen for å skaffe informanter kunne være gode i den aldersgruppen jeg valgte. Forskning viser videre at desto eldre ungdommene er når vegringen starter, desto vanskeligere er det å hjelpe, hvilket var en medvirkende årsak til at jeg syntes det var interessant å fokusere på denne aldersgruppen.

Rekruttering av informanter

For at rekrutteringsprosessen skulle være anonym ønsket jeg at ulike kontorer tilknyttet Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller ulike poliklinikker innen for barne og ungdomspsykiatrien (BUP) skulle ta førstegangskontakt med aktuelle familier, og formidle forespørsel om deltakelse i undersøkelsen. PPT og BUP skulle deretter sende ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 3) i ferdig frankerte konvolutter til interesserte familier. Familier som ønsket å være med i

undersøkelsen skulle deretter fylle ut samtykkeerklæringen og returnere den til meg, slik at jeg kunne ta kontakt for å avtale intervju.

Jeg tok kontakt med ulike PP kontorer og poliklinikker på mail. Et PP kontor og en poliklinikk sa seg villig til å hjelpe meg, og tok førstegangskontakt med aktuelle familier. Det viste seg imidlertid at det var vanskelig å finne informanter som var villige til å stille opp, spesielt ungdommene. Gjennom PPT og BUP kom jeg i kontakt med tre informanter som var villige til å stille til intervju, to mødre og en datter. Flere familier hadde ytret interesse for å delta etter førstegangskontakt over telefon. Disse hadde mottatt informasjonsskriv om undersøkelsen, men returnerte ikke samtykkeerklæringen til meg. Av etiske hensyn ønsket jeg ikke å purre på disse familiene, da jeg antok at de ved nærmere ettertanke hadde vurdert at det ville bety en ekstra belastning for dem å delta i undersøkelsen. Jeg forsøkte derfor isteden å gå nye veier for å rekruttere informanter. Jeg tok kontakt med andre instanser blant annet spesialskoler som har erfaring med elever med skolevegring, og forhørte meg med bekjente om de kjente til foresatte som hadde ungdommer med skolevegringsproblematikk. Den sistnevnte metoden viste seg å gi resultater. Ytterligere tre informanter, to mødre og en datter, ble rekruttert gjennom bekjente som tok førstegangskontakt med foresatte, og formidlet min forespørsel om deltakelse i undersøkelsen.

Utvalg

Utvalget består av fire mødre og to døtre. Ettersom kun to ungdommer ønsket å stille til intervju, er det mødrene som har blitt hovedinformanter i undersøkelsen.

Intervjuene med ungdommene har imidlertid fungert som supplerende informasjon, og vært viktige bidrag til den helhetlige forståelsen av fenomenet.

Utvalget består bare av kvinner, selv om jeg i utgangspunktet ønsket både foresatte og ungdommer av begge kjønn. Alle informantene er fra østlandsområdet. De har spredt geografisk tilknytning. To av familiene er fra en by, mens de to andre familiene er fra mindre steder. Ungdommene i familiene er alle mellom 15 og 17 år

gamle, hvilket er i tråd med de utvalgskriteriene jeg på forhånd hadde bestemt meg for. To av familiene er toforeldre familier, mens de to andre er enslige forsørgere. Ungdommene i alle familiene har erfaring med skolevegringsproblematikk som har vart over en lengre periode, og alle familiene har hatt kontakt med flere instanser innenfor hjelpeapparatet.

4.2.3 Datainnsamling

Alle intervjuene ble foretatt hjemme hos familiene, og ble tatt opp med MP3 spiller. Varigheten av intervjuene strakk seg fra ca 30 til 90 minutter. Intervjuene med mødrene og døtrene ble foretatt hver for seg. Jeg opplevde å få god kontakt med alle informantene og har fått tilbakemeldinger på at informantene opplevde det som positivt å delta i intervjuet.

Jeg var under intervjuene opptatt av å møte informantene så åpent som mulig for å begrense innvirkningen av min egen forforståelse. Jeg fokuserte under intervjuene derfor på å la informantene fortelle mest mulig fritt, for å så følge opp informantenes initiativ med oppfølgingsspørsmål. Jeg forsøkte å benytte meg av spørsmålene i intervjuguiden i så liten grad som mulig, ved å kun benytte de ferdig formulerte spørsmålene dersom informantene sto fast, og som kontroll for min egen del for å sjekke at informantene hadde vært innom alle hovedområdene i guiden ved intervjuets slutt. Jeg opplevde at denne fleksibiliteten ovenfor intervjuguidene ble stadig lettere ettersom jeg fikk mer trening med å intervju. Det siste intervjuet kan derfor sies å være preget av en mer åpen karakter enn hva det første intervjuet var.

Det første intervjuet jeg gjennomførte var i utgangspunktet ment som et prøveintervju for å sjekke hvordan intervjuguiden fungerte. Jeg foretok i imidlertid i lite justeringer av guiden i etterkant. Det kom fram så mye relevant informasjon i intervjuet at jeg ønsket å benytte det som en del undersøkelsen. Informanten sa seg villig til dette, men hadde et ønske om å lese gjennom transkriberingen i etterkant, for å ha mulighet til å komme med supplerende kommentarer og utdype enkelte spørsmål. Dette førte

til at jeg fikk mulighet til å stille utdypende spørsmål, og sjekke ut om mine egne tolkninger stemte overens med hva informanten hadde ment.

Intervjuet med den ene av ungdommene ble foretatt over to dager, ettersom jeg midtveis i intervjuet oppdaget at det ikke var mer plass på MP3 spilleren min. Jeg transkriberte derfor det materialet jeg hadde innhentet, og gjennomførte resten av intervjuet tre dager senere. En negativ konsekvens av dette var, at informanten åpenbart ikke var like motivert for å snakke under gjenintervjuingen. Trolig fordi hun med rette følte at hun måtte gjenta ting som hun allerede hadde fortalt meg. Dette kan derfor ha bidratt til at jeg gikk glipp av informasjon som ville ha vært interessant for undersøkelsen. Jeg fikk imidlertid også snakket med moren en gang til, hvilket førte til at jeg fikk stilt oppfølgingsspørsmål og utdypet utsagn som var uklare.

Gjenintervjuingen bidrog derfor til at intervjuet med mor ble enda mer informasjonsrikt enn det hadde vært under førstegangs intervjuet.

4.3 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Begrepene validitet og reliabilitet stammer fra positivismen og den kvantitative forskningstradisjonen. I kvantitative studier skiller en mellom validitet som dreier seg om hvor vidt studien måler det den skal måle, og reliabilitet som dreier seg om hvor nøyaktig denne målingen har vært (Guvå & Hylander, 2003). Det har lenge vært en debatt knyttet til hvorvidt i det hele tatt det er relevant å snakke om validitet og reliabilitet i kvalitative undersøkelser. Slike studier dreier seg ikke om å måle fenomener og resulterer ikke i tall. Dermed er det vanskelig å overføre positivismens kriterier på validitet og reliabilitet til denne forskningstradisjonen (Fog, 1995). I de senere årene har det imidlertid blitt økt fokus på validitet og reliabilitet i kvalitative undersøkelser, men da med en annen forståelse av begrepene enn i den tradisjonelle positivistiske (Fog, 1995). Jeg vil her ta for meg hvordan jeg i min undersøkelse har gått fram for å forsøke å styrke undersøkelsens reliabilitet og validitet.

4.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningens konsistens å gjøre (Kvale, 1997:164). Innenfor kvalitativ forskning snakker en først og fremst om reliabilitet i forhold til selve intervjustadiet, lydopptak, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Fog, 1995., Kvale, 1997). Jeg har forsøkt å styrke reliabiliteten under intervjuene ved å forsøke å være bevisst på å møte informantene med en åpen holdning, og ved å ikke stille ledende spørsmål slik at mine egne fordommer skulle prege hva informantene svarte. Jeg fokuserte som sagt på å la informantene fortelle mest mulig fritt, og hadde et ønske om å anvende intervjuguiden i minst mulig grad. Intervjuene var imidlertid ikke helt åpne. Jeg stilte spørsmål fra intervjuguiden underveis under alle intervjuene. Disse på forhånd formulerte spørsmålene kan sies å være utformet med bakgrunn i min forforståelse av området, og denne forforståelse kan derfor ha vært med på å prege informantenes uttalelser.

Lydopptakene med MP3 spilleren jeg anvendte ble av god kvalitet hvilket gjorde transkriberingen lettere. Transkriberingen er i følge Kvale (1997) ikke bare en enkel teknisk prosess, men en tolkningsprosess i seg selv. Lydopptakene gir en dekontekstualisert versjon av intervjuet, ettersom de ikke inneholder de visuelle aspektene ved situasjonen slik om omgivelser, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Transkripsjon innebærer en oversetting fra muntlig til skriftlig språk. Dette medfører at transkripsjoner ikke er kopier av en realitet men bare abstraksjoner av den opprinnelige realiteten de er hentet fra. En fare ved dette er i følge Kvale (1997) at den opprinnelige ansikt til ansikt samtalen forsvinner i transkriberingen og bare kommer fram i en oppstykket fragmentert form.

Jeg har forsøkt å øke reliabiliteten i transkriberingen av materialet på flere måter. Alle intervjuene ble transkribert rett etterkant av at de var foretatt for at jeg skulle ha inntrykkene fra intervjuene så friskt i minnet som mulig. Jeg foretok en streng ordrett transkribering av alle intervjuene der jeg inkluderte, pauser og gjentakelser, og andre særtrekk ved informantenes språk. Jeg har lyttet gjennom alle båndene to ganger for å sjekke at jeg har fått med meg alt. Jeg har videre foretatt nedtegninger underveis og

rett i etterkant av intervjuet, der jeg har notert informantenes non verbale kommunikasjon og andre iakttakelser under intervjuet. Disse nedtegnelsene har hatt en viktig funksjon i som analytiske notater, for å forsøke å sikre at helheten i materialet blir ivaretatt og at det kontekstuelle inkluderes i analysen.

En metodisk svakhet kan sies å være at jeg foretok all transkriberingen alene. En kan derfor ikke utelukke at en annen person kunne ha foretatt en annerledes transkribering. Det ville ha styrket reliabiliteten i dette stadiet av undersøkelsen dersom en person til hadde foretatt transkribering av intervjuene slik at jeg fikk prøvd ut holdbarheten i egen transkribering. Tidsrammene for prosjektet førte imidlertid til at dette ikke lot seg gjennomføre.

4.3.2 Validitet

Når vi i kvalitative undersøkelser forsøker å sikre validiteten skal en i følge Jette Fog stille seg spørsmålet: *”om vi kan stole på at det vi presenterer som viden om et sagsforhold, nu også er holdbart som sådan, og om denne erkendelse kan deles av andre-de udforskede og andre forskere, som presenteres for matreialet”* (1995:163). Maxwell (1992) viser til ulike former for validitet i kvalitativ forskning: deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserbarhet. Jeg vil nå vise hvordan jeg har forsøkt å styrke de ulike formene for validitet i min undersøkelse.

Med deskriptiv validitet menes at forskeren er ærlig og nøyaktig i sin gjengivelse av datamaterialet (Maxwell, 1992). Den deskriptive validiteten retter seg mot hva forskeren har sett og hørt. Denne formen for validitet har blitt forsøkt sikret i min undersøkelse gjennom at jeg har benyttet meg av lydopptak og nøyaktig transkribering av informantenes uttalelser. Med fortolkningsvaliditet menes forhold som ikke kan studeres direkte, slik som hva informantene mente med en bestemt handling eller uttalelse (Maxwell, 1992). For å styrke fortolkningsvaliditeten har jeg benyttet meg av ulike former for respondentvalidering. Denne formen for validering har funnet sted underveis i alle intervjuene ved at jeg har benyttet meg av reformulering og speiling av informantenes uttalelser for å så få bekreftelse eller

avkreftelse på om de mener at jeg har forstått dem riktig. Et av intervjuene mulighet til responsvalidering også etter transkribering. Informanten ønsket som sagt å lese gjennom transkriberingen jeg hadde foretatt. Det førte til at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og få tilbakemelding på om mine tolkninger var i tråd med det hun hadde ment å uttrykke. Fortolkningsvaliditeten ville blitt ytterligere styrket hvis jeg hadde foretatt respondent validering også av de andre intervjuene. Det ville imidlertid være en mer tidkrevende prosess for informantene enn de i utgangspunktet sa seg villige i å delta i.

Med teoretisk validitet mener Maxwell forhold som går lenger enn bare å beskrive informantenes perspektiver. Tolkningene blir her knyttet opp mot teori. Det dreier seg om å forklare så vel som å beskrive et fenomen (Maxwell, 1992). Det vil her være viktig at en som forsker er klar over at ens egen forforståelse vil være med å påvirke disse forklaringene. Maxwell mener vi må akseptere at det aldri vil være bare en korrekt tolkning eller beskrivelse av et fenomen i kvalitativ forskning. Ulike forskere kan komme fram til forskjellige, men likevel like valide tolkninger av det samme fenomenet (Maxwell, 1992). For å styrke denne formen for validitet vil det være viktig at en som forsker er tydelig i fremstillingen av hvordan en har kommet fram til sine tolkninger. Giorgi hevder at det viktige i kvalitativ forskning ikke er: *"hvorvidt en annen posisjon kunne inntas i forhold til dataene (dette punktet er tatt som gitt), men hvorvidt en leser som inntar samme perspektiv som forskeren har uttrykt også kan se det forskeren så, uansett om han er enig i dette eller ikke"* (Kvale, 2001:137). Jeg har forsøkt å ivareta den teoretiske validiteten i denne oppgaven, ved å både før og i det som kommer, å beskrive framgangsmåter og tankemodeller jeg har fulgt i bearbeiding av materialet

Et sentral kritikk mot kvalitativ forskning har rettet seg mot at funnene i liten grad kan sies å kunne generaliseres (Alvesson & Sköldberg, 1994). Hvorvidt denne kritikken er berettiget eller ikke bygger imidlertid på hva en legger i begrepet generalisering. I følge Maxwell (1992) vil generaliserbarhet i kvalitative studier dreie seg om en annen form for generalisering enn den som benyttes innenfor den

kvantitative forskningen. Istedenfor å basere seg på å trekke konklusjoner om en bestemt populasjon på bakgrunn av representative utvalg og statistiske utregninger, dreier generaliserbarhet innenfor kvalitativ forskning seg om antakelser om at teorien som utvikles, kan være nyttig i forhold til å forstå lignende personer eller situasjoner. Maxwell (1992) hevder videre at det er nettopp denne mangelen på statistisk generaliserbarhet som er styrken til den kvalitative forskningen, ved at en har mulighet til å gå i dybden på et fenomen og få innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin virkelighet. Undersøkelsen min dreier seg om opplevelsene som fire mødre og to døtre har hatt i forbindelse med skolevegring. Resultatene fra undersøkelsen kan på ingen måte generaliseres gjelde situasjonen til alle familier som sliter med denne type problematikk, eller til å gi et dekkende bilde av hvordan skolen og hjelpeapparatet håndterer vanskeområdet. Undersøkelsen gir imidlertid et innblikk i hvordan disse familiene har opplevd situasjonen, og kan kanskje være med på å bidra til kunnskapen om hvordan andre familier i en lignende situasjon bør møtes.

4.4 Etiske vurderinger

Det vil være viktig å vurdere de etiske sidene i alle stadiene i en forskningsprosess i alt fra planlegging til rapportering (Kvale, 2001). Jeg vil her ta for meg hvordan de etiske kravene har blitt forsøkt ivaretatt i mitt masterprosjekt.

Forskningsprosjektet er meldt og godkjent av Personvernombudet for forskning Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 4). Som forskningskrav tilsier skal det innhentes informert samtykke fra informantene (NESH, 2006). Dette kravet mener jeg å ha varetatt gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (se vedlegg 3) som alle informantene mottok i forkant av intervjuene. Her ble det informert om undersøkelsens formål, retten å trekke seg fra deltakelse, samt min taushetsplikt. I og med at informasjonsskrivet også var rettet mot ungdommer, bestrebet jeg meg på å formidle dette i et språk som jeg antok var forståelig for dem. For ytterligere å sikre meg det informerte samtykket, startet jeg alle intervjuene med en kort presentasjon av meg selv, min taushetsplikt og undersøkelsens formål. Jeg

åpnet også for spørsmål og presiserte deres rett til å trekke seg på dette stadiet av undersøkelsen.

Prosedyren for å komme i kontakt med informantene ivaretok anonymiteten til familiene, og taushetsplikten til ansatte innenfor hjelpeapparatet. Jeg har bare informasjon om de familiene som sendte meg underskrevet samtykkeerklæring. Egen taushetsplikt har jeg ivaretatt gjennom å anonymisere alle opplysninger som ville kunne spores tilbake til informantene. Informantene har blitt gitt fiktive navn, og navn på skoler, steder, lærere og andre hjelpere har også blitt anonymisert. Anonymiseringen er foretatt både i transkribering og i framstilling av funn.

Jeg vurderte nøye da jeg utformet spørsmålene i intervjuguiden, om disse kunne oppfattes som krenkende av de jeg intervjuet. Familier med skolevergingsproblematikk befinner seg i en vanskelig situasjon. Spørsmål av for nærgående eller kritisk karakter, ville kunne medføre ytterligere skade i en allerede belastende situasjon. Dette var derfor noe jeg fokuserte på å unngå når jeg utformet spørsmålene i intervjuguiden.

4.5 Analyse av datamaterialet

I følge Kvale (1997) foregår analyseprosessen i intervjuundersøkelser i alle stadier av forskningsprosessen. Analysen begynner allerede under det første intervjuet ved at forskeren foretar fortettinger og tolkninger av informantenes uttalelser og sender meningen tilbake til intervjupersonen. Neste trinn i analysen foregår når intervjuet er ferdig, og intervjumaterialet skal struktureres for analyse ved transkripsjon. Når det ferdige materialet er transkribert begynner i følge Kvale (1997) den *egentlige analysen*. Det er i denne fasen at intervjupersonen egen forståelse trekkes fram, og forskeren presenterer nye perspektiver på fenomenet. Jeg har valgt å benytte meg av teknikker hentet fra Grounded theory i dette stadiet av analyseprosessen. I denne sammenheng har jeg hatt stor nytte av å anvende meg av dataprogrammet NUD*IST, som har hjulpet meg i arbeidet med å systematisere og organisere datamaterialet.

Nedenfor vil jeg kort redegjøre for kjennetegn ved Grounded Theory som analysemetode.

4.5.1 Grounded Theory

Et grunnleggende trekk ved Grounded theory er at utviklingen av analytiske begreper og teorier skal utledes fra det empiriske datamaterialet gjennom induksjon (Dalen, 2004: 47). Det er altså informantenes egne opplevelser og perspektiver som skal danne utgangspunkt for analysen av datamaterialet. Opphavsmennene bak metoden er Barney Glaser og Anselm Strauss, som i 1967 publiserte boken *The discovery of grounded theory*.

Et sentralt element i Grounded theory er at utviklingen av teorier fra data skjer gjennom en kodingsprosess som foregår over flere nivåer (Dalen, 2004). Å kode et datamateriale innebærer at man som forsker stiller seg spørsmål om hva dataene forteller om det som studeres (Guvå & Hylander, 2003). Forskeren må systematisk gå gjennom materialet og sette merkelapper på hva dette egentlig handler om. Kodingen er en beskrivende eller fortolkende prosess, der det skjer en oversetning fra empiriske data gjennom at materialet bearbeides til en mer teoretisk form. Kodene er symboler som gir ideer om hvordan data kan organiseres og hvordan relasjoner mellom begreper kan oppstå (Guvå & Hylander, 2003). En grunnleggende operasjon i kodingen er at forskeren hele tiden leter etter likheter og forskjeller innenfor datamaterialet for å få fram nyanser og variasjon. Dette har fått navnet "the constant comparative method". Denne formen for sammenligning kan sies å ha mange likhetstrekk med det konstante samspillet mellom del og helhet som kjennetegner den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2004).

Etter at Glaser og Strauss ga ut *Discovery* sammen, har teorien utviklet seg i ulike retninger. Glaser anses for å representere den tradisjonelle varianten, mens Strauss sammen med Juliet Corbin, anses stå for en videreutvikling av teorien (Guvå & Hylander, 2003). Kjernen i striden mellom Strauss og Glaser kan sies å dreie seg om hvor induktiv en skal være i tilnærmingen til datamaterialet. Glaser er mer ortodoks i

synet på å møte datamaterialet så åpent som mulig uten noen form for førforståelse, i den forstand at han mener førforståelsen vil kunne bli styrende for måten datamaterialet blir tolket på (Hartman, 2001). Strauss og Corbin (1998) åpner derimot i større grad for oppfatningen om at forskeren kan ha ideer og tanker om muligheter i møtet med empirien. Det er i følge Strauss & Corbin forskjell på ”an open mind and an empty head”. For å kunne analysere data på en god måte, er vi avhengige av å ha kunnskaper. Det er våre kunnskaper som setter oss i stand til å bli sensitive for hva materialet forteller oss, utfordringen ligger imidlertid i å ikke tvinge våre egne forklaringsmodeller over på data, men innta en åpen holdning og være villig til å lytte til hva informantene har å fortelle (Strauss & Corbin, 1998). Når jeg i denne oppgaven har latt meg inspirere av teknikker hentet fra Grounded theory, er det med utgangspunkt i Strauss og Corbins variant av teorien.

4.5.2 Analyse ved bruk av Grounded Theory

Åpen koding

Det første nivået i analyseprosessen er åpen koding. Strauss og Corbin definerer åpen koding som: *“The analytic process through which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in data”* (1998: 101). Den åpne kodingen er den innledende fasen i undersøkelsen. Det er under denne fasen at kategorier skapes. Bare et fåtall av relasjoner mellom kategorier framkommer på dette stadiet. Den åpne fasen avsluttes når man har kodet store deler av data og når så mange kategorier har framkommet at man kan gå videre å undersøke relasjonen mellom kategoriene (Hartman, 2001).

Jeg begynte den åpne kodingen av materialet mitt med å gå i gjennom det første intervjuet jeg hadde gjennomført. Jeg foretok en nøye gjennomgang av intervjuet ved å gå gjennom transkriberingen linje for linje og sette merkelapper på informantens uttalelser. I følge Strauss og Corbin (1998), er en slik linje for linje analyse av materialet spesielt viktig i begynnelsen av en studie, mens en i senere faser kan bevege seg over på å kode større deler av informantenes uttalelser. Dette første steget

i den åpne kodingen er det som i følge Strauss og Corbin (1998), kalles *conceptualizing*. Denne prosessen skjer fortløpende og målet med er å etter hvert sette forskeren i stand til å gruppere lignende konsepter sammen under samme overskrift eller kategori.

Dalen (2004) skiller mellom begrepene *experience near* og *experience distant* i analysen av kvalitative data. Med *experience near* menes de uttalelsene informantene bruker for å omtale et forhold, mens i *experience distant* begrepet inkluderes også forskerens tolkning av informantens uttalelse. På et vis har det foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå. Dette skillet kan sammenlignes med den prosessen som foregår når man koder i et datamateriale, ved at man tar utgangspunkt i informantens uttalelser og setter merkelapper på dem. Under følger eksempel på hvordan dette ble gjort i min undersøkelse.

Experience near	Experience distant
I de nede periodene da er a veldig nede du kan si hun vil ikke se lyset engang.	Depresjonsproblematikk
Om kvelden får hun den klumpen og får ikke sove, og om morgenen det er ikke snakk (om å gå på skolen).	Angstproblematikk

Modell etter Dalen (2004)

Etter å ha gjennomgående kodet intervju nr 1, gikk jeg over på kodingen av det neste intervjuet jeg hadde gjennomført. Fortsatt foregikk mye av kodingen på setningsnivå, men jeg kodet også noen større enheter. En del av uttalelsene kunne plasseres under allerede eksisterende konsepter men også nye aspekter kom fram.

Det hadde nå framkommet så mange konsepter at det ble vanskelig å holde oversikten. Jeg gikk derfor nøye i gjennom alle konseptene som hadde framkommet for å rydde opp i materialet. Det viste seg at en rekke av konseptene kunne slås sammen ved at utsagnene kunne grupperes under de samme merkelappene, eller kategoriene. Jeg begynte deretter på analysen av de resterende fire intervjuene. Under

kodingen av disse intervjuene tok jeg for meg større segmenter fra informantenes uttalelser. Det var på dette stadiet en stadig vekselvirkning mellom koding innenfor de ulike intervjuene. Nye kategorier kom til og allerede eksisterende kategorier ble mer spisset. Det kan trekkes paralleller mellom dette stadiet i kodingsprosessen og den hermeneutiske sirkel, i form av at jeg stadig beveget meg mellom del og helhet for å øke min forståelse av det sentrale fenomenet i materialet.

Aksial koding

Da jeg hadde kodet alle de seks intervjuene, beveget jeg meg over på det neste stadiet i kodingsprosessen nemlig aksial koding. I følge Strauss og Corbin er aksial koding: *"The process of relating categories to their subcategories"* (1998: 123). I dette stadiet av prosessen er man ute etter å finne ut hvordan de ulike kategoriene henger sammen. Kategorier som henger sammen, blir delt inn i overkategorier og underkategorier. Underkategorier er i følge Strauss og Corbin (1998) også en kategori, men istedenfor å representere fenomenet i seg selv svarer underkategorier på spørsmål slik som hvor, hvorfor, hvordan og gir på den måten kategorien bedre forklaringsverdi.

Arbeidet med den aksiale kodingen var en relativt langvarig prosess. Der jeg hele tiden beveget meg fram og tilbake mellom de ulike kategoriene for å se hvordan de kunne henge sammen. Jeg kom til slutt fram til at materialet mitt kunne grupperes under følgende fire hovedkategorier: 1) **Kjennetegn ved ungdommene** som omfatter mødrenes beskrivelser av hva som kjennetegner ungdommene. Informantenes utsagn er her delt inn i følgende underkategorier: psykologiske karakteristika, sosial og faglig fungering. 2) **Historien** som omfatter mødrene og døtrene beskrivelser av hva de tenker var bakgrunnen for at ungdommen utviklet skolevegring, hvordan vegringen artet seg, og hvordan situasjonen utviklet seg videre fram til i dag. Informantenes utsagn er her delt inn i følgende underkategorier: bakgrunn, skolevegringen, krisefasen, vendepunktet, og videre oppfølging. 3) **Å Være mor til en elev med skolevegring**. Denne hovedkategorien omfatter mødrenes beskrivelser knyttet til hvordan de har opplevd at det å ha en datter med skolevegring har påvirket

deres livssituasjon. 4) **Hvordan hjelpe.** Den siste hovedkategorien omfatter mødrene og døtrenes beskrivelser av hva de skulle ønske skolen og hjelpeapparatet hadde gjort annerledes i deres tilfelle, og hva de mener er viktig at blir gjort ovenfor andre i samme situasjon. Kategorien er delt inn i organisatoriske tiltak, og kjennetegn ved gode hjelpere.

Selektiv koding

Det siste nivået i kodingsprosessen er det som betegnes som selektiv koding. Strauss & Corbin definerer selektiv koding som: "*the process of integrating and refining the theory*" (1998:143). Målet med selektiv koding er å samle alle trådende i en overordnet forståelse av det som framstår som det sentrale i det fenomenet som studeres (Dalen, 2004). Sentralt i denne prosessen er å finne en kjernekategori. Kriteriet for en kjernekategori er i følge Strauss og Corbin (1998) at den må være sentral og at alle hovedkategoriene kan sies å være relatert til denne.

Kjernekategorien må forekomme ofte i data, og relasjonen mellom kjernekategorien og hovedkategoriene må være logisk og konsistent. Forskeren må på ingen måte forsøke å tvinge kategorier inn i en kjernekategori. Kjernekategorien skal kunne forklare variasjonen i fenomenet så vel som hovedtendensen i datamaterialet. Etter mye overveielse kom jeg fram til at hovedkategorien: **å være mor til en elev med skolevegring** kan sies å være et gjennomgående tema om alle de andre hovedkategoriene er relatert til. Alle mødrene har uttalelser knyttet til hvordan det har vært for dem å ha en datter som vegrer seg for å gå på skolen, og hvordan dette har påvirket deres livssituasjon. Jeg kom derfor til slutt fram til at kjernekategorien i mitt materiale er: *Ungdom som ikke lenger makter å være på skolen: en heltidsjobb for mødrene* (se vedlegg 5 for framstilling av alle kategoriene). Jeg vil komme nærmere tilbake til hva jeg legger i denne formuleringen i påfølgende kapittel.

5. Presentasjon og drøfting av forskningsresultater

Jeg vil i dette kapittelet presentere resultatene fra undersøkelsen. Resultatene vil bli framstilt ved at jeg tar utgangspunkt i de ulike kategoriene jeg kom fram til gjennom analyseprosessen. Resultatene vil illustreres med eksempler på direkte sitater fra informantenes uttalelser. Ungdommene har bitt gitt de fiktive navnene: Mie, Lise, Lene og Nina. Hovedinformantene vil bli omtalt som mødrene til disse. Det er Mie og Nina jeg har intervjuet av ungdommene. Jeg vil foreta drøfting av funnene i lys av den teori jeg har redegjort for i kapittel 2 og 3 underveis i presentasjonen av resultatene. Intervjuene med de to døtrene har vært viktige i analysen av materiale og danner et bakteppe for den overordnede forståelsen. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg imidlertid valgt å legge hovedvekt på framstillingen av mødrenes uttalelser, da de er hovedinformantene i denne undersøkelsen.

5.1 Kjennetegn ved ungdommene

Under presenteres hva mødrene beskriver kjennetegner døtrenes personlighet, og deres sosiale og faglige fungering.

5.1.1 Psykologiske karakteristika

Både Lise og Lene beskrives av mødrene som jenter som har en tendens til å trekke seg tilbake og som er forsiktige, sjenerte og litt tilbakeholdende. De beskrives som personer som trenger tid for å bli kjent med nye mennesker, og kan framstå som inneslutta og mutte før en lærer dem å kjenne. Mor til Lene forteller:

Ja jeg kjenner henne som en snill og blid jente for andre kan hun kanskje virke litt sånn ja..... til du blir kjent med henne, litt inneslutta og sånn avvisende, hun bruker litt tid på å bli kjent med folk.

Mor til Lise forteller at slike trekk var noe de merket allerede fra datteren var liten:

Hu var vel litt forsiktig det vil jeg si det merka vi allerede veldig tidlig, hu var ikke den som fløy liksom rett i arma på noen, men målte dem litt før hu tok kontakt.

Når Lise og Lene får litt tid på seg, beskrives de imidlertid som å være både utadvendte og sosiale.

Mie blir av moren beskrevet som en følsom person. Hun blir karakterisert som en glad og morsom jente, men som samtidig har lett for å ta til tårene og ta ting innover seg. Hun beskrives som en jente som humørmessig er veldig opp og ned, og raskt skifter mening. Mor til Mie uttrykker:

Jeg vet ikke altså, hu vil kanskje alltid sånn som hun på BUP sier slite fordi hun er en sånn sårbar personlighet altså hun er en veldig følsom person

Et fellestrekk ved mødrenes beskrivelse av Mie, Lise og Lenes personlighet er at de forteller at døtrene har en tendens til å trekke seg tilbake, er sjenerte og forsiktige, og lett tar til tårene. Dette er atferdbeskrivelser som kan sies å være forbundet med det som karakteriseres som innagerende atferdsproblematikk. Kjennetegn på elever med innagerende problematikk er blant annet nervøs og hemmet atferd, passivitet, dårlig selvoppfatning, angst, depresjon og psykosomatiske plager (Lund, 2004). Resultater fra forskning jeg tidligere har redegjort for viser at innagerende atferdproblematikk er kjennetegnene for elever med skolevegring (Bernstein, 1991., King m.fl., 1995., King & Bernstein, 2001., Heyne & Rollings, 2002). Disse forskningsresultatene om sammenhengen mellom psykiske faktorer og skolevegring var altså gjenkjennbare også i mitt materiale.

Det hevdes videre i forskningslitteraturen jeg har referert til tidligere at denne avventende og forsiktige væremåten synes å være biologisk betinget (Lund, 2004). Med utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske perspektiv er det omgivelsenes reaksjoner i møtet med barnets predisposisjoner som bestemmer om barnets utvikling vil forløpe i en positiv eller negativ retning (Bronfenbrenner & Ceci, 1994., Aasen, m.fl. 2002). Innagerende atferdsmønster hos barn og unge er som sagt eksempler på disposisjoner forbundet med risiko for negativ utvikling (Klefbeck & Ogden, 2003).

Innadvendt atferd kan virke utviklingshemmende i den forstand at sjenerthet og tilbaketrekking kan vekke negative responser fra andre barn og voksne (Lund, 2004). Kanskje er et uheldig samspill mellom predisposisjoner for innagerende atferd og miljøets reaksjoner som har vært situasjonen i Lise, Mie og Lenes tilfelle og som kan ha vært årsaksutløsende for skolevegring.

Ninas beskrives langt mer utadvendt og sosial enn de andre jentene, og passer i følge beskrivelsen ikke like godt inn i det som kan karakteriseres som et innagerende atferdsmønster. Mor forteller imidlertid at Nina har vansker med oppmerksomhet og konsentrasjon, og har fått diagnosen ADHD dominert av oppmerksomhetssvikt. På samme vis som innagerende atferd kan være utviklingshemmende kan også de symptomer som forbindes med ADHD være det. I litteraturen på området er miljøets vansker med å møte disse barna på en god måte et gjennomgående tema. Det antas på samme måte som med innagerende problematikk å ligge biologiske disposisjoner til grunn for utviklingen av ADHD (Rønhovde, 2004). Sånn sett kan Ninas ADHD symptomer på lik linje som hos de andre, ha utgjort en predisposisjon som gjennom spillet med omgivelsene muligens har bidratt til utløsningen av vegringsproblematikk.

5.1.2 Sosial fungering

Både Mie, Lise og Nina beskrives av mødrene som jenter som har vansker i forhold til jevnalderrelasjoner. Mie og Nina skaffer seg i følge mødrene raskt venner, men vennskspsrelasjonene er gjerne ustabile. De er gjerne bestevenner en dag og bitre uvenner den neste. De blir også beskrevet som jenter som gjerne søker mot litt outsider miljøer. Begge mødrene uttrykker ønske om at døtrene skulle hatt flere nære venner.

Mor til Lise forteler også at datteren har vansker med å danne og opprettholde nære vennskspsrelasjoner. Hun beskrives imidlertid som mer passiv enn Mie og Nina i forhold til å forsøke å få venner. Mor forteller at hun og far forsøker å legge til rette for at Lise skal delta i sosiale settinger gjennom å invitere ungdom hjem.

Ja altså hun har noen få venner som hun er sammen med, men det er liksom her (hjemme) det må skje, hvis vi ikke da en sjelden gang får til at hun blir med på noen ting, så er det her.

Mor forteller at Lises vansker med å forholde seg til jevnaldrende, er et resultat av at hun har blitt mobbet over flere år, og at det nå er perioder innimellom der hun ikke orker å forholde seg til jevnaldrende i det hele tatt.

Både Mie, Lise og Nina beskrives altså av mødrene som jenter som har blitt avvist av jevnaldrende og aldri klart å passe helt inn i det sosiale miljøet. Det kan være flere årsaker til dette. I Ninas tilfelle kan ADHD diagnosen ha spilt en rolle. Forskning viser at barn og unge med ADHD utgjør en risikogruppe for å bli avvist av jevnaldrende da de ofte har vansker med sosiale samhandlingsferdigheter slik som å forstå spilleregler i lek, sosiale signaler, og fysiske og verbale henvendelser (Rønhovde, 2004). Forskning viser at jenter med ADHD i enda større grad enn gutter med problematikken står i fare for slik avvisning (Nadeau m.fl., 1999). Studier av samspill mellom jenter, viser at de fra tidlig alder av forholder seg til hverandre på en utpreget sosial og verbal måte, mens relasjoner mellom gutter i større grad bygger på deltagelse i samme aktivitet, enn på verbal interaksjon (Nadeau. m.fl., 1999). Å være god i sosiale ferdigheter slik som turtaking, samarbeidsevne, empati og rolletaking, er derfor kanskje enda viktigere for jenter enn for gutter.

Mie og Lises sliter ikke med ADHD problematikk, men kan likevel ha hatt vansker med å mestre de sosiale ferdighetene som kreves for å bli inkludert i jevnaldergruppen. Resultater fra forskning viser som sagt også at innagerende atferd kan være til hinder for å danne gode sosiale relasjoner med andre barn og voksne (Lund, 2004). Elever som utviser innagerende atferd holder seg ofte for seg selv i friminuttene, trekker seg tilbake fra lek med andre elever og befinner seg ofte i sosial avstand fra klassens sentrum (Lund, 2004).

Lene skiller seg fra de andre informantene ved at hun ut fra mors beskrivelser, ikke har hatt vansker i forhold til jevnalderrelasjoner, på tross av at hun blir beskrevet som en sky og tilbaketrukket person. Mor forteller at hun ikke har så mange venner, men

de vennene hun har er veldig gode venner som hun har hatt et nært forhold til i flere år. Kanskje kan dette avviket fra situasjonen forklares ved at hennes atferdsmønster har hatt en uttrykksform som har hatt en mindre avvisende effekt på jevnaldrende. Eller at hun kanskje har blitt møtt av et miljø som har vært mer tolererende og ivaretaende enn det de andre jentene har møtt.

5.1.3 Faglig fungering

Lise, Mie og Nina beskrives som å fungere gjennomsnittelig eller over gjennomsnittelig godt faglig. Lise beskrives som en veldig intelligent jente som særlig er sterk i realfag. Mie beskrives som gjennomsnittelig sterk faglig og gjør det godt på skolen på tross av et stort fravær. Nina beskrives også som en som gjør det gjennomsnittelig godt på skolen, hun er særlig god i språkfag, men må i følge mor interessere seg for faget for å ha motivasjon for å jobbe. Lene skiller seg ut fra de andre jentene i så måte. Mor beskriver at hun gjør det godt på skolen men at hun har spesifikke vansker i matematikk

Hun strever veldig i matte og det ødelegger litt til altså for fag som på en måte ligner litt altså naturfag og sånn, men engelsk og norsk er hun veldig flink i, så hun gjør så godt hun kan i alle fall sånn jeg oppfatter det.

Disse funnene stemmer godt overens med hovedvekten av resultatene av forskningen på skolevegring, som viser at skolevegring forekommer jevnt fordelt over hele det evnemessige spekteret av forutsetninger (King m.fl., 2000., King & Bernetein, 2001., Heyne & Rollings, 2002., Ingul, 2006). De fleste resultater tyder på at lærevansker ikke forekommer oftere hos elever med vegring enn i resten av populasjonen (King m.fl. 2000., Heyne & Rollings, 2002., Ingul, 2006). Forholdet mellom lærevansker og skolevegring er imidlertid et lite utforsket område, og med sprikende resultater. Som sagt viste undersøkelsen av Naylor m.fl. (1994) at elever med skolevegring hadde signifikant høyere grad av lærevansker enn og språkvansker enn kontrollgruppen. Min undersøkelse støtter ikke denne undersøkelsens resultater, med unntak av det som framkom rundt Lenes situasjon. Jeg har imidlertid ikke nok datagrunnlag for å

hevde verken det ene eller det andre av de synspunktene som er trukket fram her. Mer forskning er nødvendig for å kunne si noe om sammenhengen mellom lærevansker og skolevegring, ikke minst med tanke på å utelukke at svak faglig mestring kan være en av årsaksfaktor til elevens motstand mot å gå på skolen.

5.2 Historien

Denne kategorien omfatter mødrenes og døtrenes beskrivelser av hva de tenker var bakgrunnen for at ungdommene utviklet skolevegring, hvordan vegringen begynte og artet seg, og hvordan situasjonen utviklet seg videre fram mot dagens situasjon.

5.2.1 Bakgrunn for skolevegringen

Tidlige tegn på mistrivsel

Et fellestrekk ved alle mødrenes beskrivelser, er at de opplever at manglende trivsel på skolen har spilt en sentral rolle i utløsingen av døtrenes skolevegring. Mor til Mie forteller at datteren opp i gjennom skolegangen ikke har hatt noe tilknytning til miljøet på skolen og at hun har blitt gående mye alene.

Det ligger mye skam i det å ikke ha noen venner.....være litt sånn venneløs og ikke av de kuleste.....det er ikke noe morsomt.

Mor til Lise forteller at datteren ble mobbet og utestengt fra det sosiale miljøet på skolen opp gjennom alle år på skolen. Mor opplevde helt siden førsteklasse at Lise mistrivdes på skolen. Hun var veldig nedbrutt på morgenen når hun skulle på skolen, og klagde ofte på at hun hadde vondt i magen eller hodet.

Det var aldri noen glede over det, vi kjørte veldig på dette at det var viktig med skole og at hu skulle prøve å få til å komme seg på skolen men vi så at hu ikke hadde det bra.

Hun forteller videre at hun opplevde at skolen ikke tok tak i problematikken, på tross av at foreldrene gjentatte ganger forsøkte å ta opp problemet. I følge mor har lærerne

bare ignorert problematikken, og reagert ovenfor foreldrene med at det ikke forekom mobbing på skolen.

Mor til Lene uttrykker at hun tror bakgrunnen for at datteren begynte å vegre seg for skolen, var at hun har store vansker i matematikk og at dette har vært vanskelig for datteren å takle.

Jeg tror det har vært litt sånn at hun føler at alle de andre er mye flinkere, det har nok ødelagt litt tror jeg, selv om hun later som om hun ikke bryr seg om det da.....men så gjør man vel det innerst inne.

Mor til Nina uttrykker at hun tror bakgrunnen til at datteren utviklet skolevegring, var at hun oppover skolegangen har strevd med å passe inn i miljøet, med å få varige venner og med å bli akseptert.

Hun var annerledes rett og slett hun var litt barnslig og snakket rett ut av leveren og sånne ting som det, uten å mene det, også fikk, jeg tror rett og slett det bare blei sånn at hun ikke fikset mer å gå på skolen sminke seg opp og bruke de riktige klærne for å bli akseptert, og ble allikevel ikke akseptert, det krevde for mye.

Nina selv forteller også om at hun ble utestengt og mobbet nesten hele barneskolen. Da hun kom over på ungdomsskolen orket hun ikke mer.

Jeg vet ikke hvorfor det ble som det ble, bare plutselig en dag så ble det helt sånn nei jeg ville ikke gå på denne skolen, jeg var så lei for at det var baksnakking og det var mobbing. Jeg ble ikke mobbet da, men jeg hadde blitt mobbet av de samme folkene fra tredje klasse, femte sjette det var nesten hele barneskolen. Så det ble liksom vanskelig for meg å gå på skolen selv om ingen mobbet meg, jeg følte meg så alene jeg hadde bare noen få venner og de, jeg skalv når jeg så på dem og det var helt merkelig, jeg ble liksom sjenert eller redd, eller litt sånn en som bøyde seg i støvet for de andre på en måte, og jeg ble litt merkelig, det var så..... jeg vet ikke jeg hvorfor det skjedde, det var det jeg sa at det noe med det at jeg følte meg avvist så mange ganger.

Jeg synes de kunne tatt en prat med meg

Skolen er en viktig arena med tanke på forebygging av fraværproblematikk (Sørensen, 2004). Resultater forskning framhever at et viktig ledd i et slikt

forebyggingsarbeid, er at skolen har gode systemer for å fange opp ulovelig fravær (Sørensen, 2004, Kearney, 2001). Dette synes ikke å ha vært tilfelle på Mies skole:

Nei, de (lærerne) la ikke merke ikke at jeg var borte i det hele tatt. Så mamma måtte kontakte barnevernet for at de skulle ta tak i det. Så jeg kunne egentlig være borte så mye som jeg ville liksom. Ingen brydde seg

Resultater fra forskning viser videre at et viktig ledd i forebyggingen av skolevegring, er at elever opplever forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen. Slik forutsigbarhet og trygghet kan blant annet skapes ved at skolen har gode og stabile lærere, at det hersker ro og orden i klasserommene og at de er et godt sosialt miljø på skolen (King m.fl., 1995., Kearney, 2001). I følge opplæringsloven § 9a-1 har alle elever i grunnskolen og videregående skole rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse trivsel og læring, og skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Skolen har altså i følge opplæringsloven, ikke bare et ansvar, men også en plikt i forholdt til å sikre at alle elever skal trives på skolen. Dette fordrer imidlertid at lærere tar barn og unges uttrykk for mistrivsel på skolen på alvor, og griper inn på et tidlig tidspunkt.

Ut fra mødrenes og døtrenes beskrivelser under intervjuene, kan det se ut til at skolen har sviktet sin oppgave i forhold til å ivareta disse elevenes rettigheter til et godt psykososialt læringsmiljø. Et skolemiljø der elever opplever å ikke ha venner og blir gående alene, opplever å bli mobbet av medelever eller oversett av lærere, er ikke et miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er heller ikke trivsels og læringsfremmende, dersom elever har store fagvansker, og stadig opplever å ikke mestre uten å få hjelp. I følge opplæringslovens § 1-2: formålet med opplæringa heter det at: ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lære kandidaten”. I den nye læreplanen for Kunnskapsløftet under prinsipper for opplæringen står det:

”alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø. Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved en variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen” (Kilde: prinsipper for opplæringen).

En kan spørre seg hva som var årsaken til at skolen ikke grep inn på et tidligere tidspunkt ovenfor elevene i denne undersøkelsen. Samtlige viste tydelige tegn på mistriivsel på skolen fra tidlig av. Kanskje kan en mulig årsak være at elevenes vansker ikke vakte disiplinære problemer, og derfor kan ha vært vanskelig å oppdage. Skolen har imidlertid et ansvar for alle elever også de som er stille og tilbaketrukkne. Elever med innagerende atferd kjennetegnes som sagt ved at de ofte er preget av usikkerhet, dårlig selvoppfatning, og sosial tilbaketrekking, hvilket fører til at de er en risikogruppe for negativ utvikling (Lund, 2004). I forhold til elever med innagerende vansker, vil det derfor kanskje være spesielt viktig at skolen fokuserer på å styrke elevenes selvilde ved å gi elevene mestringsopplevelser, og ved å arbeide med å styrke elevenes sosiale kompetanse og inkludering i klassemiljøet. Sørensen (2004) peker på betydningen av å ta ungdoms mistriivsel på skolen på alvor og ta opp problemet på individuell basis ikke bare i klassen generelt for å forebygge fraværspromblemattikk. Ofte er det kanskje ikke så mye som skal til fra skolen sin side for å fange opp og gjøre noe med situasjonen til elever som har det vanskelig. Nina uttrykker dette på en god måte når jeg spør henne hva hun skulle ønske lærerne på skolen der hun opplevde å bli mobbet skulle ha gjort annerledes:

Jeg synes rett og slett de kunne tatt en prat med meg...eh.....de gjorde aldri det, de ville bare snakke på konferanser, og da ville de bare snakke om lekser jeg kan ikke huske at de noen gang har snakket, at jeg noen gang har snakket med noen av de lærerne på den skolen om det

Resultatene fra undersøkelsen peker på betydningen av tidlig intervensjon fra skolen sin side. Samtlige av elevene i undersøkelsen hadde det vanskelig på skolen i flere år, før de utviklet skolevegring. Elevenes mistriivsel på skolen spilte trolig en rolle i hvorfor de til slutt utviklet vegring mot å gå på skolen. Kanskje kunne mange problemer ha vært unngått, eller blitt av en mindre alvorlig art, dersom skolen hadde

vært sitt ansvar bevisst og grepet inn tidligere ovenfor disse elevene. Mor til Lises uttalelse sier det meste:

Jeg vet at hadde de tatt affære fra første klasse hadde de håndtert saken litt bedre, hadde jeg blitt trodd, hadde mye av det her blitt unngått.

5.2.2 Skolevegringen

Hjemme med de foresattes viten, emosjonell aktivering og psykosomatiske symptomer

Mødrenes beskrivelse av hvordan fraværet fra skolen kom til uttrykk hos elevene, er i tråd med Heyne og Rolings (2002) kriterier på vegring som ble presentert innledningsvis i denne oppgaven. Samtlige av ungdommene i undersøkelsen har oppholdt seg hjemme med foreldrenes viten når de har vært borte fra skolen. Ungdommene har reagerte med emosjonell aktivering dersom de ble presset av foreldrene til å gå på skolen, og har klaget på slik som hodepine og magesmerter for å slippe å gå. Ingen av elevene har utvist antisosial atferd verken hjemme eller i skolesituasjonen.

Økt alvorlighetsgrad på ungdomstrinnet

Mor til både Mie, Lise og Lene forteller at døtrene hadde noe ulovelig fravær allerede på barneskolen. Fraværet var imidlertid kortvarig og vakte ikke spesiell oppmerksomhet fra skolens side. Disse mødrene forteller at det først var på ungdomsskolen at fraværet fikk en alvorlig karakter. Mor til Mie og Lene beskriver at fraværet på ungdomsskolen gikk fra å være en dag eller to innimellom til å bli mer eller mindre konstant. Mor til Lise forteller at datteren som regel gikk på skolen etter press fra foreldrene, men at hun på ungdomsskolen stadig oftere begynte å komme hjem igjen i løpet av dagen. Mor forteller at det på ungdomsskolen også var flere episoder da mor hentet datteren på skolen, fordi hun for eksempel hadde låst seg inne på toalettet og ikke ville komme ut. Mor beskriver også at hun begynte å skade seg selv, ved å rispe seg opp på armene, og ved å gå tynnkledd ute i kulda.

Nina er den eneste av jentene som ikke hadde ulovelig fravær på barneskolen. Mor forteller at datterens fravær brått begynte første året på ungdomsskolen. Etter en endt sykdomsperiode nektet Nina å gå tilbake på skolen og ble liggende hjemme.

Et fellestrekk ved alle mødrenes beskrivelser er at skolevegringen slo ut eller ble betraktelig verre fra det første året på ungdomstrinnet. Dette er i overensstemmelse med resultater fra forskningen som viser at det er en økt forekomst av skolevegring i aldersgrupper forbundet med skolestart og i overgangen til ungdomstrinnet (King m.fl., 1995., King & Bernstein, 2001., Kearney, 2001).

Hos Lise, Lene og Mie hadde skolevegringen en gradvis karakter i form av at den begynte så smått på slutten av barneskolen, og ble først alvorlig på ungdomstrinnet. Dette er også i tråd med tidligere refererte forskningsresultater som viser at en gradvis utvikling av skolevegring synes å være mer vanlig hos eldre elever (Hershov, 1985., King m.fl., 1995). Nina skiller seg å så måte fra resten av utvalget ved at skolevegringen var hadde en mer akutt karakter. Hennes historie kan imidlertid også refereres tilbake til resultater fra forskning som viser at skolevegring ofte oppstår i forbindelse med overgangssituasjoner slik som oppstart etter ferie eller sykdom (King m.fl., 1995., King & Bernstein, 2001., Ingul, 2006).

En kan spørre seg hva som var årsaken til at skolevegringen oppstod på ungdomsskolen. Mie selv forteller at:

Det var litt sånn der, det er veldig stort forskjell fra barneskolen til ungdomsskolen er jo veldig stort, liksom mer lekser og mer ansvar og sånn. Så jeg tror også det har en liten del av at jeg..... det var kanskje litt for mye press og litt for stort ansvar og sånn.

Kanskje har de andre jentene i likhet med Mie, opplevd at press og økte krav på ungdomsskolen ble vanskelig å håndtere. En annen forklaring, kan ligge i det faktum at ungdomstiden er en ekstra sårbar periode når det gjelder tilbakemelding fra andre på ens egen verdi. Det å føle seg ekskludert fra fellesskapet, ikke være populær og akseptert, hvilket synes å ha vært tilfelle for flere av jentene i mitt utvalg, kan kanskje ha blitt opplevd som enda vanskeligere å håndtere da de kom over på

ungdomstrinnet. Kanskje ble disse nye utfordringene knyttet til ungdomsskolealder for mye å håndtere for disse elevene, og vegring mot oppmøte på skolen ble en mestringsstrategi.

Problematikken utviklet seg til å bli av en alvorlig grad for samtlige av døtrene da de begynte på ungdomstrinnet. Bronfenbrenner (1979) bruker som sagt begrepet økologiske overganger for å betegne slike sentrale overganger i livet. Kanskje kunne ungdommenes vansker har vært avverget eller blitt av en mindre alvorlig karakter dersom det hadde blitt iverksatt tiltak for å lette denne økologiske overgangen. I tråd med et økologisk perspektiv vil samarbeid mellom mikrosystemer slik som for eksempel hjem, grunnskole og ungdomsskole vil være viktig for å skape gode og trygge rammer rundt slike situasjoner. Det kom ikke fram opplysninger i mitt materiale knyttet til om et slikt samarbeid var på plass og fungerte etter hensikten for disse ungdommene.

Angst og depresjon

King og Bernstein (2001) definerer som vi har sett tidligere, skolevegring som: vansker med å møte på skolen assosiert med emosjonelt stress, spesielt angst og depresjon. Resultater fra forskning viser som sagt at majoriteten av barn og unge med skolevegring tilfredsstiller en eller flere diagnoser innenfor spekteret av angst eller affektive lidelser (Last & Strauss, 1990., Bernstein, 1991., Berg m.fl., 1993, King m.fl., 1995, King & Bernstein., 2001, Heyne & Rollings, 2002). Samtlige av ungdommene i undersøkelsen kan ut fra mødrenes beskrivelser, sies å ha slitt med depresjons og/eller angst problematikk. En av mødrene beskriver datterens problematikk på følgende måte:

Nei hun strever veldig med liksom det å være sammen med andre. I perioder så er hun veldig veldig nede, i andre perioder så kan det fungere greit eh.... Så tenker jeg på de nedeperiodene, da ligger a under dyna og vil liksom ikke se lyset og i det hele tatt orker ikke forholde seg til verden rundt seg

Ingen av elevene kan ut fra mødrenes beskrivelser, sies å ha hatt problemer med å skilles fra foreldrene, men i to av tilfellene beskrives det at elevene utviklet angst for

å være sammen med jevnaldrende, for å bevege seg ute i store rom og i store forsamlinger. Beskrivelsen disse mødrene ga av døtrenes vansker, synes å stemme godt overens med det som kan karakteriseres som en form for sosial angst. Den ene moren gir en beskrivelse av hvordan denne angsten artet seg hos datteren:

Hun hadde mange runder rundt skolen og hver gang det dukket opp en som var på omtrent samme alder som henne så løp hun bak et tre og gjemte seg, ville ikke gå den veien eller den veien, var bare angst hele greia tror jeg. Så ja, hun var redd for å ha masse mennesker rundt seg hva gjør du på en skole som har så og så mange elever da?

Ungdommene i min studie synes altså å ha sammenlignbare psykiske vansker med de som forskningen har kommet fram til karakteriserer eldre skolevegrere. Da depresjon og eller sosial angst er mer vanlig blant eldre aldergrupper, mens separasjonsangst er vanlig blant yngre elever med skolevegring (Last & Strauss, 1990). Nina gir en sterk beskrivelse av hvordan det oppleves å ha så stor angst at en ikke makter å gå på skolen lenger:

Jeg var livredd for å gå på skolen jeg det var som å, det var som å føle at man gikk til galgen.....det var helt forferdelig og jeg svettet og jeg frøs at på det var som om jeg hadde influensa og 45 i feber og det er ikke mulig en gang...jeg tror det var den verste tiden i livet mitt.

5.2.3 Krisefasen

Denne kategorien omfatter informantenes beskrivelser av hvordan de opplevde at skolen og hjelpeapparatet håndterte situasjonen da ungdommene utviklet skolevegring

Vanskelig å nå fram

Et fellestrekk ved alle mødrenes fortellinger er at de har opplevd å ha hatt en dårlig relasjon med bostedsskolen. Mor til Lise og Mie uttrykker at det nærmest var umulig på tross av gjentatte forsøk, å komme i kontakt med skolen. Mor til Mie forsøkte gjentatte ganger å ringe til skolen da datteren begynte å være borte, men fikk ikke kontakt. Til slutt kontaktet mor PPT for å få hjelp. Mot til Mie forteller:

Bare det at jeg brukte et halvt år for å komme i kontakt med skolen synes jeg er helt utrolig.....helt utrolig. Jeg ringte jevnlig til skolen flere ganger i uka.. fikk aldri snakke med noen. Jeg la igjen beskjed men det ringte aldri noen opp igjen. Det synes jeg for så vidt er helt utrolig.....det er nesten så jeg får lyst til å skrive historien til skolesjefen

Mor til Lise forteller at hun har kjempet en kamp for å bli hørt av skolen opp gjennom hele barneskolen for å få skolen til å gjøre noe med mobbingen av datteren, men opplevde at skolen ikke tok tak i problematikken. Da datteren utviklet skolevegring var det veldig vanskelig å komme i kontakt med skolen i, og opplevde at hun ikke ble møtt med forståelse fra skolens side.

Jeg har ikke noen god erfaring med skolen egentlig, for de alltid at det var oss, det var vi som hadde feil, så da var det kjempevanskelig å nå fram.

Press fra skolen, en trussel mot mødrenes selvilde

Samtlige av mødrene uttrykte at de opplevde et press fra skolen sin side om at det var deres ansvar som foresatte å få døtrene til å gå på skolen.

De forlangte at jeg skulle få henne på skolen for det var en skoleplikt, vi klarer ikke det her, men nei det var skoleplikt så nei, det var vårt ansvar å få henne til å komme på skolen.

Mor til Lene forteller at dette presset etter hvert gikk ut over hennes selvfølelse som forelder:

Fordi det er jo skoleplikt så blir det kanskje lett for skolen å.....de vil jo gjøre sin jobb ikke sant.....så da er det mitt ansvar og få henne på skolen. I hvert fall i en periode så følte jeg det sånn at jeg ikke var en god mor da, siden jeg ikke fikk henne på skolen.

Mor til Mie og Nina forteller også at dersom de ikke hadde hatt andre barn som det hadde gått bra med, hadde de blitt veldig usikre på om de gjorde en god nok jobb som foreldre.

Tre av mødrene forteller videre at de opplevde et sterkt press fra skolen sin side i som opplevde at problematikken var så alvorlig at løsningen måtte være å sende døtrene

bort på institusjon. Mor til Nina og Lene satte seg sterkt i mot dette, og forteller at de opplevde dette presset som slitsomt. Mor til Nina forteller at:

De (skolen) var helt maktesløse og jeg fikk bare beskjed om at hun var syk, hun var syk hun var syk og at hun måtte legges inn på institusjon, og da var jeg så sliten at jeg tenkte ja da må hun kanskje det for at både hun og jeg og far og alle skal overleve, så behøvde jeg ikke tenke mer enn et par dager før jeg fant ut av det her er helt feil for det er her hun er trygg for at hun var uttrygg og skulle ikke sendes bort på noen institusjon.

Mor til Lene forteller at hun også opplevde forslaget om at datteren skulle sendes bort på institusjon som vanskelig å håndtere i begynnelsen, og at det opplevdes som et sjokk for deres familie. Hun forteller at hun var overasket over at skolen foreslo dette som første løsning, og at situasjonen kunne ha vært håndtert mer profesjonelt fra skolen sin side.

Samtlige av mødrene beskriver at de ikke i tilstrekkelig grad opplever at skolen lyttet til deres synspunkter, og i noen tilfeller beskriver de at de rett og slett ikke følte at skolen gav dem respekt og kom med sårende bemerkninger:

Jeg tror ikke de (skolen) sier sånne ting for å være slemme det er ikke det men, men når du er midt oppe i det så er du så sårbar, så det er noen uttalelser derfra jeg godt kunne vært for uten det er det.

Sprik mellom ideal og virkelighet

Bronfenbrenner (1979) bruker begrepet mesosystem for å betegne relasjonen mellom to mikrosystemer slik som for eksempel skolen og hjemmet. Et fellestrekk ved alle mødrenes fortellinger kan sies å være at mesosystemforbindelsen mellom skolen og hjemmet ikke har fungert tilfredsstillende. Bronfenbrenner tillegger mesosystemet en nøkkelfunksjon i barns oppvekst og utvikling, og kvaliteten på dette systemet kan representere risiko eller utviklingsmuligheter (Klefbeck & Ogden, 2005). Med bakgrunn i en økologisk forståelsesramme er det av stor betydning at det etableres godt samarbeid mellom skolen og hjemmet i skolevegringssaker. Dette har imidlertid ikke vært tilfelle for familiene i denne undersøkelsen. En kan spørre seg hva som var årsaken til dette. Det er vanskelig å tro at det har med vond vilje fra skolens side å

gjøre, en får jo tro at alle skoler ønsker å ivareta sine egne elever. En mulig årsak kan være at det rett og slett manglet kunnskap hos personalet på skolene om hvordan de skulle håndtere problematikken. Trolig har derfor skolene følt seg ganske maktesløse i forhold til hvordan de skulle gripe an problemet, og ikke følt at de har hatt nok kompetanse i forhold til hvordan de skal til rette legge for elever med vansker slik som angst og depresjon i skolen. Utfallet kan ha blitt som mødrene har rapportert å ha opplevd, den litt for lettvinne løsningen å skyve ansvaret over på foreldrene, eller velge å ikke se problemet. Ansvarsfraskrivelse fra skolen i form av et ønske om institusjonsplassering som var tilfellet for tre av skolene kan kunne betraktes som et uttrykk for maktesløshet ovenfor den problematikken som ungdommene representerte. Bak dette forslaget ligger det trolig en oppfatning om at elevene ville bli ivaretatt på en bedre måte og av mer kvalifisert personale, enn ved tilbudet på bostedsskolen.

Uansett kan det sies at mødrene og døtrene i mitt utvalg har stått ovenfor en situasjon der skolen har hatt vansker med å etterleve kravene om tilpasset opplæring etter opplæringslovens § 1-2. Den norske skolen skal være en enhetsskole som skal gi rom for alle elever uansett forutsetninger, her inngår selvfølgelig også elever med skolevegringsproblematikk. På samme måte som andre elever har også disse elevene krav på at skolen tilrettelegger for å imøtekomme deres behov og forutsetninger. Fordi skolevegrere som vi har sett, er en heterogen gruppe, betyr dette at det vil være viktig at det er variasjon i de tiltakene som settes i verk. Hver elev må møtes på elevens egne premisser. Dette fordrer at lærere som er villige til å foreta justeringer, være kreative og åpne for fleksible løsninger i samarbeid med de foresatte og eleven selv. Mødrenes rapportering fra sine egne opplevelser med samarbeidet med skolen viste et stort gap mellom idealet om tilpasset opplæring og virkeligheten.

Hjelpeapparatet som både støttespiller og motstander

I følge mødrenes beskrivelser er det ulikt hvordan hjelpeapparatet har håndtert situasjonen i krisefasen. Mor til Mie opplevde at PPT kom raskt på banen og forsøkte å gjøre noe med problemet, men at samarbeidet mellom PPT og skolen opplevdes

som ganske kaotisk over en lengre periode. Selv om hjelpeapparatet var på banen, ble det ingen løsning på datterens vansker. Mor til Lene forteller at hun er veldig fornøyd med den jobben PPT gjorde. Hun opplevde at PPT var en støttespiller for henne da skolen ønsket å sende bort datteren på institusjon.

Der føler jeg vel kanskje litt mer at de har hørt på meg og kanskje sett ting litt fra min side, mer enn det skolen har gjort i hvert fall pluss at jeg har fått litt mer råd og tips om hva jeg kan gjøre. Så det synes jeg har vært veldig positivt.

Mor til Nina forteller at hun opplevde flere gode hjelpere da Nina begynte å vegre seg for skolen som var viktige støttespillere både for henne og datteren. Både PPT, fastlegen og helsesøster hadde samtaler med Nina som mor beskriver som veldig positive, men de klarte imidlertid ikke å gjøre noe med datterens angst for å gå på skolen.

Hun (helsesøster) var vanvittig flink med henne og prøvde da og få henne opp å stå rett og slett, og hun svedde når hun kom ut veldig sann glad og det samme med legen, nå skulle hun klare det, og hun jobbet altså intenst. Med seg selv, men så var det akkurat som det svant, eller neste dag, om kvelden får hun den klumpen og får ikke sove, og om morgenen, det er ikke snakk altså.

Mor til Lise beskriver derimot at hun ikke mottok noen form for hjelp verken fra PPT eller BUP. PPT ga i følge mor uttrykk for at datterens vansker ikke falt innenfor deres ansvarsområde ettersom Lise var faglig sterk. Mor forteller at hun gjentatte ganger har forsøkt å få PPT på banen, men at hun møtte stor motstand. Mor prøvde å kontakte BUP, men de kunne ikke håndtere saken ettersom Lise motsatte seg å ta i mot hjelp. Mor gir i intervjuet tydelig uttrykk for at hun føler at datteren hennes har havnet mellom to stoler, og at hun og familien ikke har mottatt den hjelpen de har behov for av hjelpeapparatet.

Jeg tror det er viktig at de tar ansvar, at de gjør sin jobb rett og slett, for det er det vi trenger, også oss som havner mellom to stoler for vi trenger også hjelp.

Det er store variasjoner blant informantene når det gjelder hvor fornøyd de er med hjelpeapparatets håndtering. Det er positivt at tre av mødrene gir uttrykk for at de har

opplevd at aktører innenfor hjelpeapparatet har vært til hjelp og støtte, men det er urovekkende og overraskende at den fjerde ble avvist med begrunnelse om at vegringen lå utenfor PPTs ansvarsområde. Brukere av tjenesten bør kunne forvente å få et like godt tilbud uavhengig av hvor i landet en befinner seg, og ikke som moren i mitt materiale opplevde, møte en lokal variant som utelukket hjelp til elever med skolevegring, med det resultat av hun ble stående uten et tilbud for sin datter.

5.2.4 Vendepunktet

Denne kategorien omfatter mødrenes og døtrenes beskrivelser av hva det var som gjorde at situasjonen endret seg til det bedre.

Ny start på ny skole

Mor til Mie forteller at det som snudde situasjonen, var at Mie møtte en hjelper fra barnevernet som hadde en veldig positiv innvirkning på henne.

Hun som jobbet i barnevernet var veldig spesiell hun var liksom sånn fantastisk hun møtte bare Mie på hennes nivå og de begynte å de begynte å snakke om idol og helt andre ting til det løsna opp. Mie satt der bare sånn helt tilkneppa, hadde vært hjemme et halvt år og ikke snakka med noen andre voksne og bare sur ikke sant, og hun klarte ei løpet av en time og åpne henne så hu sa ja til å komme dit (til barnevernet) en gang i uka og snakke med dem og det hadde jeg bare ikke trodd hu var bare et helt fantastisk menneske altså.

Mor forteller at Mie etter samtaler med barnevernet, ble enig med de som jobbet der om at hun hadde lyst til å reise bort på institusjon. Mor beskriver at hun i begynnelsen var veldig skeptisk til at datteren skulle reise, men at oppholdet på institusjonen skulle vise seg å bli en veldig positiv opplevelse for Mie:

Ja de tok henne ut av miljøet sitt og sendte henne dit hvor det var utrolig koselig med mange snille mennesker altså og alle så henne og dulla med henne og lærte henne og.....hu følte seg veldig sånn ivaretatt.....også var de menneskene som jobbet der helt fantastiske altså.....må på institusjon og jeg tenkte sånn i hvert fall..... grusomme regler og sånn men det var det ikke....de hadde det masse koselig altså....virkelig.....det var helt fantastisk.

Mie forteller at hun også opplevde oppholdet på institusjonen som veldig bra for henne.

Nei jeg fikk jo tilbud om å begynne på (navn på institusjon) og det hjalp jo veldig da for at det var jo en internatskole da så.....jeg var der et halvt år, så da var det sånn du kan ikke bare legge deg ned å fortsette å soveja det var egentlig veldig deilig.

Mor til Lise forteller at det som gjorde at situasjonen endret seg til det bedre, var at hun etter en lang kamp med både skolen og hjelpeapparatet, fikk igjennom at datteren skulle få bytte til en skole i en annen kommune slik at hun kunne få en ny start. Datteren fikk da komme til en skole som mor beskriver som en drømmeskole. Der det var godt miljø og flinke og lydhøre lærere. Lise ble inkludert i miljøet på den nye skolen og begynte å trives mye bedre. Mor beskriver at det hun særlig opplevde var annerledes med den nye skolen, var måten hun ble møtt på som foresatt. På den nye skolen ble de foresatte møtt med en blid tone, og personalet var lydhøre og lyttende i forhold til de foresattes ønsker. Den nye skolen fremviste også en mye mer åpen holdning når det gjaldt å legge til rette for tiltak som kunne få Lise til å fungere best mulig. Lise fikk blant annet lengre tid på prøver, og skolen prøvde å legge til rette for at hun skulle få muntlig høring i de fleste skrivefagene, da hun fortsatt hadde store vansker med å formulere noe skriftlig. Det ble videre en enighet mellom skolen og de foresatte om at Lise skulle kunne få forlate skolen dersom hun hadde dager hun følte ble for vanskelig, uten at det skulle bli bråk om dette. Dette forteller mor at Lise opplevde dette som en trygghet. Det ble videre opprettet et tett samarbeid mellom skolen og de foresatte med nesten daglig kontakt over telefonen.

Mor til Nina forteller at det etter et tverrfaglig møte på skolen ble enighet om at datteren skulle begynne på en spesialskole. Etter å ha hatt et møte med rektor på spesialskolen, var mor sikker på at dette var stedet datteren skulle være. Nina ble raskt den populære jenta i klassen og fikk mange venner. Hun beskriver at hun tenker at mye av årsaken til at ting fungerer så godt på den nye skolen, er at lærerne som jobber der har mye kunnskap om barn med ulike problematikk slik som ADHD og lese og skrivevansker og vet hvordan de skal tilrettelegge for disse elevene.

Hun får jo masse forståelse masse backing masse ja trøst og korrigering som hun har begynt å tåle veldig mye bedre fordi hun har noen som skjønner akkurat hvor skoen trykker og det er jo fabelaktig.

For Mie, Lise og Nina var det altså et miljøskifte som måtte til for at situasjonen skulle endre seg til det bedre. Både Mie og Nina beskriver forholdet med lærerne på den nye skolen som en viktig faktor i hvorfor de trives bedre da de byttet skole. Nina forteller:

Lærerne er mer hyggelige de er litt mer personlige, disse vet omtrent hvor jeg bor og har nr så vi kan ringe hvis det er noe, det er liksom mer personlig det er liksom ikke så mye forretning holdt jeg på å si hvis du skjønner, det er liksom ikke bare jobb, ikke bare skolemessig, de er hyggelige også

Mens Mie forteller at:

De var veldig flinke til å lære bort for at de var sånn at de var utrolig flinke til å liksom finne ut hvordan en skal snakke til en person og hvordan du skal greie å lære bort noe, så det var egentlig veldig fint.....så det var litt sånn det hjalp meg veldig

Tilpasset opplæring på bostedsskolen

Lene er den eneste av jentene som fortsatt går på bostedsskolen sin. Mor beskriver at situasjonen endret seg til det bedre etter at Lene hadde vært til utredning hos PPT og hatt kontakt med psykolog. Lene fikk påvist spesifikke vansker i matematikk, og skolen fikk veiledning i forhold til hvordan de skulle legge til rette matematikkundervisningen for Lene. PPT og psykologen kom også med en rekke tips til tiltak som ble satt i gang på skolen som mor opplever at har fungert veldig godt. Blant annet ble det enighet om at Lene skulle få lov til å ta seg en pause i løpet av timen dersom hun hadde behov for det, og skulle få sitte der hun ønsket i klasserommet. Mor beskriver at forholdet til skolen endret seg til det bedre etter dette.

Et fellestrekk ved alle disse mødrenes fortellinger er at det som førte til at situasjonen endret seg til det bedre, var at døtrene fikk mer tilrettelagt undervisning og tettere oppfølging enn tidligere. Mie og Nina fikk tilpasset opplæring i en liten klasse. Lise kom til en vanlig skole som var villige til å foreta en rekke tilrettelegginger for at hun

skulle fungere bedre i skolesituasjonen, og Lene fikk mer tilpasset opplæring på bostedsskolen. I alle tilfellene kan en kanskje si at det ble en økt grad av ivaretagelse av elevene. En annen sentral faktor er trolig også at ungdommen møtte personer som hadde evne til å nå igjennom til dem, og som forsto hva som var problemet. For Nina, Mie og Lise spilte trolig miljøskifte også en viktig rolle. De var ikke inkludert i miljøet på skolen de gikk på. Å komme til et nytt sted der de fikk sjansen til en ny start kan derfor ha vært viktig årsak til at situasjonen forbedret seg. For Lenes tilfelle ville sannsynligvis ikke et skolebytte vært like heldig. Hun er den eneste av jentene som beskrives å ha hatt tilhørighet og venner på bostedsskolen. Skolebytte ville betydd opphør av disse relasjonene, noe hun trolig verken ville ønsket eller hatt behov for. Hun profitterte på at skolen endret praksis når det gjaldt tilrettelegging for hennes behov.

Selv om situasjonen endret seg til det bedre for de tre jentene som måtte bytte skole, er det uansett et tankekors at det måtte skje for at de skulle få den hjelpen de hadde behov for. Dette fordi denne løsningen strider med kravene i opplæringsloves § 1-2 som jeg har redegjort for tidligere som påpeker at bostedsskolen har ansvar og plikt for å tilrettelegge for inkludering av alle elever.

5.2.5 Dagens situasjon

Denne kategorien omfatter hvilken videre oppfølging mødrene og døtrene har mottatt, og hvordan mødrene beskriver at ungdommene fungerer i dag.

Fortsatt tungt

Det er ulikheter i mødrenes beskrivelser av hvordan døtrene i dag fungerer. Mor til Lise forteller at datteren i dag er godt inkludert i miljøet i klassen, og blir godt ivare tatt. Hun har imidlertid fortsatt perioder da hun er har det veldig vanskelig. Mor forteller at det fortsatt hender at Lise kommer hjem fra skolen i løpet av dagen. Særlig de dagene da hun har det mor beskriver som litt ustrukturerte fag, slik som gym og tekstil.

Mor forteller videre at Lise nå er inne i en vanskelig periode der hun er veldig deprimert, og hyppigere enn ellers forlater skolen. Mye av årsaken til dette er i følge mor, at det nå nærmer seg overgangen til videregående skole, og at det er usikkerhet knyttet til hva som bør gjøres i forhold til Lises videre skoleløp ettersom det ikke er nok karakterer til å komme inn på vanlig grunnlag. Mor forteller at Lise opplever det som veldig tungt når de andre elevene snakker om hvilke skoler de skal begynne på. Mor sier videre at Lise fortsatt har angst for å skrive og at hun ikke har formulert noe skriftlig på lenge. Hun forteller også at Lise opplever det som vanskelig å være sammen med andre mennesker, særlig i store forsamlinger, og at hun har store vansker med blant annet å jobbe med gruppearbeid. Verken skolen, Lise eller resten av familien mottar noen form for veiledning fra hjelpeapparatet.

Opp og nedturer

Mor til Mie beskriver at det går mye bedre med datteren nå, og at hun er inne i en periode da ting har fungert godt. Etter at datteren hadde vært på institusjon, forsøkte hun å begynne på bostedsskolen igjen. Det fungerte imidlertid ikke, så hun tok da resten av ungdomsskolen på en spesialscole. Hun klarte å fullføre ungdomsskolen og går i dag på videregående skole. Mor beskriver imidlertid at det fortsatt er dager innimellom da Mie ikke går på skolen, spesielt når det er fag hun ikke liker.

Mor til Lene forteller at Lene i dag fungerer mye bedre enn før. Hun har i dag fått tilrettelagt matematikkundervisningen, og får mer tid og bedre hjelp enn tidligere. Skolen har opprettholdt tiltakene om at Lene kan ta seg pauser dersom det blir for vanskelig å være inne i klassen, og at hun kan velge litt hvor hun vil sitte. Mor forteller at hun synes det virker som om datteren nå føler seg mye mer trygg i skolesituasjonen, og at hun ikke lenger synes det er så farlig at hun ikke får til alt. Det er imidlertid fortsatt dager innimellom da Lene ikke går på skolen, men i de siste tre fire månedene har det fungert ganske godt.

En fest å være på skolen

Mor til Nina forteller solskinnshistorien om at datteren i dag går på skolen hver eneste dag og virker mye mer lykkelig og fornøyd. Nina selv forteller om den nye skolen:

Det er som å gå på en fest hver dag å være på skolen. Fordi med en gang jeg kommer inn så ser jeg en av lærerinnene mine smiler og så hører jeg latteren og da blir all klump i magen alt borte.

Jeg synes det er mye bedre, det er liksom ikke sånn at jeg gruer meg til å gå på skolen lenger. Og når jeg først kommer dit så er jeg glad, jeg smiler og jeg tuller og jeg kan være meg selv, det kunne jeg ikke på den andre skolen.

Nina selv forteller at hun var bekymret da hun skulle begynne på den nye skolen for at de som gikk der skulle være rare, men når hun begynte der viste det seg at det ikke var slik i det hele tatt. Hun forteller at hun opplevde at hun ble tatt i mot på en utrolig god måte, og at hun fikk mange nye venner med en gang. Hun opplever at lærerne bryr seg om elevene på skolen, og at de legger merke til hvis noen er triste en dag, og prøver å løse opp i problemene. Hun forteller videre at lærerne er opptatt av å skape et godt miljø i klassen ved å være humørsprekere, og ved å hjelpe til med å løse opp i konflikter som oppstår. Nina forteller at det hender at hun fortsatt er litt nervøs om morgenen når hun skal på skolen, men når hun først kommer seg dit, forsvinner nervøsiteten. Nina forteller videre at noe av grunnen til at hun nå er motivert for å være på skolen er at lærerne er flinke til å gi ros til elevene, som hun ser at de mener.

Lærerne gir mye ros. Så det er også en av grunnen man blir motivert for å stå på, de sier jeg lager et bra miljø i klassen, de sier jeg er flink til skolearbeidet de sier jeg er en nydelig jente, og viss jeg klager på at jeg er rød i kinnene etter at jeg har vært på gymmen eller noe sånt så sier de, nei du er nydelig, og pen og alt det der, så de gir ros og de mener det de sier for jeg ser det på ansiktsuttrykket da og det er ikke sånn som på (navn på den gamle skolen)

Når det fungerer som det skal

Nina er altså klart den av elevene det i dag går best for. Det er interessant sett i lys av opplysningene fra hennes mor, som tyder på at Nina og hennes familie er den

familien som klart har mottatt mest støtte og hjelp. Som jeg har redegjort for tidligere er skolevegring er en sammensatt problematikk der både individuelle og kontekstuelle faktorer spiller inn. En økologisk tilnærming vil derfor være hensiktsmessig når det gjelder å finne fram til tiltak for å hjelpe disse elevene. Dette betyr at det settes i gang tiltak både i forhold til eleven selv og i forhold til de systemene eleven inngår i slik som skolen, familien, fritidsarenaen (Klefbeck & Ogden, 2005). En slik tilnærming har i større grad ligget til grunn for de tiltakene som er satt i gang rundt Nina, enn for de øvrige familiene.

Det har blitt iverksatt tiltak på individnivå ved at Nina har hatt samtaler med en rekke personer innenfor hjelpeapparatet som både mor og Nina beskriver har vært positive. Nina følges fortsatt opp med samtaler med psykolog selv om hun i dag er tilbake på skolen. Hun har videre fått medisiner både i forhold til ADHD og depresjon som har hjulpet veldig. Skolemiljøet har blitt tilrettelagt med tanke på Ninas forutsetninger, med en liten klasse, der det er struktur og forutsigbarhet, og hun er i dag i et miljø der hun føler seg inkludert. Det er foretatt intervensjoner på familienivå gjennom veiledningstilbud til foreldrene. Mor opplever at dette tiltaket har hjulpet familien som i en periode befant seg i en ganske kaotisk situasjon.

Jeg har fått masse aha opplevelser blant annet med (navn på hjelper) som har fortalt hva som er vanlig i forhold til barn med ADHD faktisk hvordan de snakker hvordan de handler ja...og da tenkte jeg: Gud det er jo normalt.

Lise er kanskje den av døtrene som ut fra morens beskrivelser kan oppfattes å ha det vanskeligst. Det er interessant å merke seg at dette også er den familien som helt klart har fått minst oppfølging og støtte. Mor forteller at hun klarte å overtale Lise til å møte hos psykolog, men at dette møtet opplevdes som så negativt at Lise ikke ville gå dit lenger. Hun har i dag ingen individuell oppfølging og har heller ikke fått medisiner i forholdt til depresjons og angst problematikk. De foresatte har heller ikke mottatt noen form for veiledning, og det har heller ikke skolen. Mor forteller at hun på mange måter blitt den som har blitt ansvarlig for å veilede skolen i forhold til datterens vansker.

Det er problematisk da de får veiledning mer eller mindre fra meg, og det er litt feil at jeg på en måte har kommet i den situasjonen at jeg veiledere skolen også er jeg mor, og så må jeg håndtere det med hjelpeapparatet.

Skolen er imidlertid en god støttespiller for mor og forsøker så godt de kan å tilrettelegge for Lise blant annet deltar hun av og til på en liten jentegruppe som fungerer veldig godt.

Elevene i min undersøkelse utviklet som sagt skolevegring i relativt høy alder. Forskningsresultater viser at desto eldre elevene er når vegringen bryter ut, desto vanskeligere er det å hjelpe (Kearney, 2001), hvilket skulle tilsi at døtrene i denne undersøkelsen utgjorde en gruppe det ville være vanskelig å yte god hjelp til. Samlet sett tyder opplysningene fra mødrene og døtrene i min undersøkelse på at det er fullt mulig å hjelpe elever som utvikler skolevegring i ungdomsalder til bedret fungering. Undersøkelsen kan imidlertid tyde på at for at intervensjonen skal være vellykket må det settes inn tiltak på flere områder samtidig.

5.3 Hvordan hjelpe

Mødrene og døtrene i denne undersøkelsen har som vi har sett, hatt ulike opplevelser knyttet til møter med skole og hjelpeapparat. Noen har vært positive, men mange har også blitt opplevd som negative. Denne kategorien omfatter hva mødrene og døtrene skulle ønske hadde blitt gjort annerledes i deres situasjon, og hva de opplever at er viktig når skolen og hjelpapparatet skal forsøke å hjelpe andre familier som befinner seg i en lignende situasjon som dem. Hjelpen mødrene og døtrene ønsker seg, kan organiseres i to kategorier. Synspunkter på hva som er gode organisatoriske tiltak og på hva som kjennetegner gode hjelpere.

5.3.1 Organisatoriske tiltak

Tidligere intervensjon

Sentralt i mødrenes beskrivelser er at de skulle ønske skolen og hjelpeapparatet hadde kommet raskere på banen og gjort noe med situasjonen da døtrene utviklet skolevegring. Mødrene til Lise og Mie forteller at det tok for lang tid før skolen grep inn på tross av at mødrene gjentatte ganger forsøkte å ta kontakt, og at de skulle ønske at skolen hadde grepet inn tidligere. Samtlige av informantene forteller også at de opplevde at det var lang ventetid hos de ulike innstansene innenfor hjelpeapparatet, og at det rett og slett tok for lang tid før de fikk hjelp.

Jeg ringte BUP spurte: hva er dette? Altså må det være så lang ventetid? Her er trykket, presset så formidabelt på oss som foreldre og henne og vi får det ikke til. Altså hjelpen kom altfor seint, i tillegg til at jeg ikke oppdaget det jeg skulle.

Forskning viser som sagt at skoleverging er et problem som kan få svært alvorlige konsekvenser for de som rammes. Som sagt har langtidsstudier av skolevegring pekt i retning av at skolevegring kan få alvorlige konsekvenser helt opp i voksen alder, i form av at de løper større risiko for å utvikle psykiske lidelser, og med å tilpasse seg i samfunnet (King m.fl., 1995., Flakierska, 1997). Resultater fra forskning viser imidlertid at desto tidligere en intervenerer i skolevegringssaker desto større er sjansene for å hjelpe elevene (Ingul, 2005). Der er derfor av stor betydning at kunnskapen i skolen og hjelpeapparatet styrkes slik at det settes inn tiltak for å på et tidlig tidspunkt hjelpe elever med slik form for problematikk. Viktigheten av tidlig intervensjon ovenfor disse elevene synes ikke å ha vært i fokus for oppmerksomheten til skole og hjelpeapparat da mødrene meldte sin bekymring.

Mer veiledning

Flere av informantene uttrykker at de opplevde at de fikk for lite veiledning i forhold til hvordan de skulle håndtere situasjonen. Mødrene forteller at de hadde hatt behov for mer veiledning i forhold til å få kjennskap til hvilke muligheter de hadde for å hjelpe døtrene sine, slik som å få oversikt over ulike skoler og hvilke tilbud de har, og

hvilke instanser det kunne være aktuelt å henvende seg til dersom en har et barn med skolevergingsproblematikk. Flere av mødrene uttrykker at de følte seg ganske maktesløse som foreldre da døtrene begynte å vegre seg for skolen, og at de hadde hatt behov for mer råd og veiledning enn de fikk i forhold til hvordan de skulle håndterte situasjonen.

Jeg tenker at jeg fikk veldig lite veiledning på hvordan jeg kunne takle dette.....og liksom bare dette å si til meg at du er faktisk ikke første i verden som....det finnes faktisk flere som det er vanlig..... hadde ikke jeg hatt et annet barn som har gjort det veldig bra så hadde ikke jeg så hadde jeg følt meg totalt mislykka som forelder.

To av mødrene beskriver også at usikkerhet i forhold til hvordan de skulle håndtere situasjonen, førte til at de av frustrasjon reagerte ovenfor ungdommen på måter de har sett ikke var heldige på et senere tidspunkt:

Ja mer veiledning på altså.....ja hu har jo fått mye kjeft jeg har jo tråkka mye på a på grunn av dette her jeg liksom ...jeg har nedverdiga henne på mange måter fordi det har vært vanskelig å takle, det synes jeg fremdeles at det er det er.

Samtlige av mødrenes uttrykte et behov for mer hjelp og veiledning til å takle den situasjonen som oppsto da ungdommene utviklet problemer. Ut fra en økologisk forståelsesramme kan en si at mødrene beskriver at familien kom i ubalanse som en følge av døtrenes vegring. Garbarino bruker som sagt begrepet balanse i mikrosystemet for å beskrive i hvilken grad systemet ivaretar de ulike deltakernes behov og interesser (Klefbeck & Ogden, 2005) Manglende balanse i mikrosystemet kan for eksempel oppstå dersom en krise inntreffer familiemedlemmene, og en slik forskyvning i balansen vil være uheldig for barnets utvikling (Klefbeck & Ogden, 2005). Det er ikke så vanskelig å tenke seg at det å ha et barn med skolevegring, vil måtte bety en stor belastning for familien, noe mødrenes fortellinger vitner om. To av mødrene forteller at datterens vansker har ført til at det har oppstått konflikter innad i familien. Den ene moren forteller at datterens vansker har ført til konflikter mellom henne og far, som har vært en belastning.

Det går veldig mye bedre nå, men det var mye diskusjon mye krancling rett og slett mye sånn oppfarehet av både mor og far også skulle man liksom ta det pent, det hadde veldig dårlig innflytelse på familien selvfølgelig det er noe som ikke stemmer.

Mens den andre moren forteller at det har vært en konflikt med et annet nært familiemedlem som var sterkt uenig i måten mor håndterte situasjonen på.

Mødrene i undersøkelsen peker altså på flere problemområder i forbindelse med døtrenes skolevegring som de skulle ønske de hadde fått mer veiledning på hvordan de skulle håndtere. Mer veiledning ville trolig ha avhjulpet den maktesløsheten de følte i foreldrerollen og ville ha kunne bidratt til at familiekonflikter kunne ha blitt avverget, eller blitt mindre.

Mødrenes uttrykk for behov for økt oppfølging av familien er i tråd med resultater fra forskningen som vi har sett framhever betydningen av å gi hjelp til hele familien ikke bare eleven i skolevegringssaker (Kearney & Silverman, 1995). I noen tilfeller vil kanskje problemene innad i familien i skolevegringssaker være av en så alvorlig art at hele familien vil ha behov for terapi dersom balansen i mikrosystemet skal gjenopprettes. I andre tilfeller vil kanskje familien bare ha behov for en generell veiledning, oppfølging og støtte fra skole og hjelpeapparat.

Bedre koordinasjon mellom instansene

Flere av mødrene ga uttrykk for at de opplevde at det var dårlig koordinasjon mellom de ulike instansene innenfor hjelpeapparater, og forteller videre at de opplever at dette er med på å bidra til at det krever mye krefter for å klare å stå på for døtrene sine og få den hjelpen de har behov for:

Det er var veldig dårlig koordinasjon, rett og slett, eh de kom ikke på møte fordi de var opptatt med alle andre mulige møter, det var ikke det at de var opptatt med klientene sine eller holdt jeg på å si, men det er møter og møter og møter også vet ikke den ene hva den andre har gjort også blir det litt sånn dobbelt.

I følge Bronfenbrenner kan mikrosystemer som er godt sammenvevd i et mesosystem, gi utviklingsmuligheter som overstiger mulighetene som systemene byr

på hver for seg (Klefbeck & Ogden, 2003). Familier med barn og unge med skolevegring har ofte et stort apparat rundt seg bestående av en rekke aktører fra hjelpeapparatet. Det er derfor svært viktig at det er et godt samarbeid mellom de ulike instansene som er involvert. Det viktig at instansene er samkjørte i forhold til hva som bør gjøres, og hva som har blitt gjort. Mødrenes beskrivelser kan tyde på at det er et forbedringsbehov når det gjelder samarbeid mellom de ulike instansene innenfor hjelpeapparatet, og mellom hjelpeapparatet og skolen i skolevegringssaker.

Tilpasset opplæring

Flere av informantene framhever betydningen av at skolen forsøker å legge til rette slik at elever med skolevegring skal kunne finne seg til rette på skolen. Mor til Mie og Lise framhever at de ønsker at skolen skal legge til rette slik at elever med skolevegring får gå i mindre klasser eventuelt i smågrupper. De anser at dette er viktig med tanke på å skape en tryggere setting for disse elevene på skolen. Mie selv forteller at hun opplevde at det var veldig bra å være på institusjon for der var undervisningen mye mer tilrettelagt enn på vanlig skole:

Det er veldig deilig da, for viss du har vært borte en dag så, går de ikke videre for det er individuelt for hver person så du kan fortsette der hvor du slapp liksom det er ikke sånn felles liksom hvis du har vært borte i en uke så har du mista en ukes læring.

Hun forteller at hun skulle ønske at undervisningen var mer tilrettelagt på denne måten også i vanlig skole.

Det skulle vært mer sånn på vanlige skoler også at de hadde sjekka ut lærerne litt mer og hatt litt mer individuell opplæring sånn hver for seg.

Skolen spiller en viktig rolle både i forhold til forebygging og med tanke på intervensjon i forhold til elever som har utviklet vegringsproblematikk.

Informantenes uttalelser om hvordan de skulle ønske skolen hadde tilrettelagt opplæringen, er i tråd med forskningsresultater som viser at faktorer slik som trygghet og forutsigbarhet er svært viktig i forhold til elever med skolevegring (King m.fl., 1995., Kearney, 2001). Mødrenes og døtrenes uttalelser peker på betydningen

av at det skapes trygghet for elever med vegringsproblematikk, for eksempel gjennom at det er færre elever i undervisningssituasjoner de deltar i, og ved å ha individuelt tilpassede undervisningsopplegg. Sistnevnte vil kunne bidra til at elever med vegringsproblematikk vil oppleve det som enklere å komme tilbake på skolen etter en fraværperiode.

5.3.2 Kjennetegn ved gode hjelpere

Samtlige av informantene har opplevd å møte hjelpere som de har fått positive relasjoner til og som de har fått god hjelp av. Informantene har imidlertid også negative erfaringer fra møtet med ulike hjelpere, både ansatte på skoler og ansatte innenfor ulike instanser av hjelpeapparatet. Informantene beskriver at de opplever at det er svært viktig å bli møtt av gode hjelpere når en befinner seg i en vanskelig situasjon. De peker videre på kvaliteter som de opplever at det er viktig at gode hjelpere besitter. Informantene framhever at det er viktig å møte hjelpere som tar seg tid til å sette seg ned og lytte til hva de har å fortelle. Som er forståelsesfulle og som viser interesse og vilje til å hjelpe. De framhever videre betydningen av å oppleve å bli respektert og at ens egne ønsker og meninger blir tillagt vekt. De framhever også at det er viktig at hjelpere ikke er alt for vanskelige å få tak i dersom en har behov for råd og hjelp.

5.4 En heltidsjobb for mødrene.

Som sagt under min redegjørelse av analysen, kom jeg etter mye overveielse fram til at kjerne kategorien i mitt materiale kan sies å være: **Når ungdom ikke lenger makter å være på skolen: en heltidsjobb for mødrene.** Ved å benytte begrepet heltidsjobb ønsker jeg å få fram at jeg gjennom å ha lyttet til mødrenes historier, sitter igjen med et inntrykk av at det å være mor til en ungdom med skoleverging, er en oppgave som krever svært mye av mødrenes ressurser og tid.

Et fellestrekk ved mødrenes beskrivelser er at de forteller at de har måttet ta mange roller samtidig. For det første har mødrene hatt rollen som den som har tatt seg av og vært døtrenes viktigste støttespillere. Også i de tilfellene der mor og far bor sammen, forteller mødrene at det er de som har hatt hovedansvaret i forhold til å ta seg av døtrenes vansker. To av mødrene forteller at de har opplevd at dette ansvaret har vært vanskelig å kombinere med vanlig jobb.

Jeg føler av og til at det er kjempevanskelig å være alle rollene som jeg på en måte får...så skal jeg samtidig ha et arbeidsliv utenfor, det er veldig vanskelig å kombinere arbeid og sånne vansker, for at det er veldig.....altså den ene dagen kan kanskje værefin, også har du to tre dager som er helt bønn i bøtta også kan det kanskje gå greit en uke også har du pang igjen liksom og da må du være tilgjengelig på telefonen og du må være tilgjengelig til å komme deg hjem fortrest mulig, og i et arbeidsliv så det er en veldig komplisert sak altså.

Derfor har ikke jeg vært ute i jobb rett og slett fordi jeg føler at jeg måtte ta henne i mot rett og slett fordi hun ofte var så sår eller vi fant ikke nøkkelen eller og sånne ting, så jeg tror du skal ha mye ressurser og mye krefter for å klare å stå på. ...så jeg tror det er viktig å ha de ressursene jeg tror mye av det går på tid. Nå er jeg veldig sta da, og det hjelper meg, det er ikke alltid det hjelper meg, men nå er det veldig bra å ikke gi seg på det man tror på er riktig

Samtlige av mødrene gir uttrykk for at de har opplevd det å ha en datter med så store vansker, som en følelsesmessig belastning. Tre av mødrene forteller som vi har sett at opplevelsen av å ikke mestre å få døtrene på skolen, førte til at de begynte å tvile på sine egne egenskaper som forelder. Samtlige av mødrene gir også uttrykk for at de bekymrer seg for hvordan det skal gå med døtrene i framtiden. Lise, Mie og Lene har fortsatt som vi har sett, perioder der de har det vanskelig, og mødrene uttrykker at de opplever det som en belastning at det går opp og ned hvor godt det fungerer. En av mødrene uttrykker.

Du føler at nå ser det endelig ut til å løse seg også går det noen måneder også er det drit.....jeg må si at det er tungt.

I tillegg til å stille opp og ta seg av døtrenes, har mødrene måttet håndtere samarbeidet med skolen og ofte et stort hjelpeapparat. Dette ansvaret har mor i stor grad vært alene om selv i de tilfellene der mor og far bor sammen. Som vi har sett har

ikke det å forholde seg til skolen og hjelpeapparatet bare vært en enkel oppgave, men har krevd mye ressurser og pågangsmot. Mødrene har også hatt en rolle i forhold til å pleie forholdet til resten av familien. En av mødrene uttrykker at hun føler at datterens vansker tar så mye krefter at hun ikke føler hun har nok overskudd til å ta seg godt nok av de andre søsknene. Dette er en kilde til stadig dårlig samvittighet hos mor. I to av tilfellene har døtrenes vansker ført til konflikter innad i familien som mødrene forteller har vært vanskelige å håndtere. Det har vært en tankevekkende opplevelse å få innsikt i disse mødrenes situasjon ved å lytte til de historiene de har fortalt om det å være mor til en skolevegrer. Gjennom å få vite at denne situasjonen har vært så tid og ressurskrevende at det har vært vanskelig å kombinere oppgavene som mor med yrkesdeltakelse, og gjennom å få kjennskap til de psykiske belastningene de har gjennomlevd i form av en generell opplevelse av maktesløshet og opplevelse av udugelighet i morsrollen. Ut fra mødrenes fortellinger er det grunnlag for å si at det har vært et manglende samsvar mellom disse mødrenes behov for hjelp og støtte, og det tilbud de har mottatt fra skole og hjelpeapparat. En kan stille seg spørsmål om fedrenes rolle og oppgaver når familier rammes av vegringsproblematikk. To av mødrene i undersøkelsen bor sammen med ungdommenes far. Begge disse mødrene forteller at far har vært lite involvert i vegringsproblematikken rundt datteren. Det kan være mange årsaker til fedrenes manglende involvering som jeg ikke skal spekulere rundt her. Uansett er det rimelig å tenke seg at en mer aktiv involvering fra fedrenes side ville kunne bidratt til at oppgaven ble enklere å håndtere for mødrene.

6. Konklusjoner

Jeg vil her foreta et sammendrag av de viktigste funnene i undersøkelsen med bakgrunn i oppgavens hoved- og underproblemstillinger som er som følgende:
Hvordan har mødre til ungdom med skolevegring og deres døtre opplevd å bli ivaretatt av skolen og hjelpeapparatet?

- Hva kjennetegner ungdommenes psykiske, sosiale og faglige fungering?
- Hvordan artet elevenes skolevegring seg?
- Hva mener mødre og døtrene er kjennetegnene på god hjelp?

Undersøkelsens resultater tyder på at mesosystemforbindelsen mellom skolen og hjemmet ikke har fungert tilfredsstillende. Skolen har fraskrevet seg sitt ansvar for elevene på flere vis. I majoriteten av tilfellene ytret skolen et ønske om bortsending av eleven på institusjon framfor å forsøke å legge til rette forholdene på bostedsskolen. Skolen la også et sterkt press på at de foresatte ved å hevde at det var hjemmets ansvar å få elevene på skolen. Mødrene beskriver at dette presset var vanskelig å håndtere, da de ikke maktet å innfri skolens krav. Det fortelles også om vansker med å komme i kontakt med lærer og skolens ledelse da døtrene utviklet vegring, og opplevelser av å bli møtt av skolen med negative holdninger.

For majoriteten av elevene måtte skolebytte til for at situasjonen skulle endre seg til det bedre. Både mødre og døtre forteller om langt bedre ivaretagelse etter skolebytte. Kun en av elevene har fått tilpasset opplæring innenfor bostedsskolen og fått en bedret skolesituasjon etter at det ble iverksatt.

Hjelpeapparatet beskrives som både en støttespiller og en motstander. Resultatene fra undersøkelsen tyder på at det er stor variasjon når det gjelder hvor mye hjelp familier til elever med vegringsproblematikk mottar. Hjelpen familiene har mottatt, spenner seg fra en massiv innsats fra hjelpeapparatet sin side på flere arenaer, til nesten fravær

av hjelp for andre familier. Resultatene av undersøkelsen tyder på at en helhetlig økologisk tiltakstilnærming er best egnet for avhjelpe disse elevenes vansker.

Døtrene blir av mødrene beskrevet med karaktertrekk som kan forbindes med risiko for negativ utvikling, slik som innagerende atferd og ADHD problematikk. Videre trekker mødrene fram at døtrene har til dels store vansker mer jevnalderrelasjoner. Resultatene tyder på at døtrene i utvalget har normale evnemessige forutsetninger, men at spesifikke fagvansker også forekom. Alle døtrene kan sies å ha utviklet depresjon og/eller angst i forbindelse med skolevegringen. Tre av elevene hadde en gradvis utvikling av skolevegring, mens en elev hadde et akutt utbrudd.

Skolevegringen ble av en alvorlig karakter for samtlige av elevene da de begynte på ungdomsskolen.

Informantenes uttalelser knyttet til spørsmål om hva som er kjennetegnene på god hjelp, kan kategoriseres i organisatoriske tiltak og kjennetegn på gode hjelpere. Av organisatoriske tiltak trekker mødrene fram: tidlig intervensjon fra skolen og hjelpeapparatet, veiledning til de foresatte, god koordinasjon mellom de ulike instansene innenfor hjelpeapparatet. Det framheves også at det er viktig at skolen forsøker å tilrettelegge opplæringen for elevene, ved å skape trygge rammer og forutsigbarhet, og ved å tilpasse opplæringen til elevens nivå.

Av kjennetegn på gode hjelpere framheves: tid til å lytte, forståelsesfullhet, interesse å vilje til å hjelpe, respekt og anerkjennelse av foreldrenes ønsker, tilgjengelighet ved behov.

7. Avsluttende refleksjoner

Undersøkelsens resultater setter fokus på behovet for kunnskap i skolen knyttet til skolevegringsproblematikk. Skolen er en viktig arena med tanke på forebygging av skjevutvikling hos elevene. Det er derfor av stor betydning at skolefravær fanges opp på et tidlig tidspunkt. Det er også svært viktig i et forebyggingsperspektiv, at skolen tar elevers uttrykk for mistriivsel på alvor og at det arbeides med å fremme et godt psykososialt miljø, der ingen skal oppleve å bli ekskludert fra fellesskapet, eller slite med store faglige vansker uten å få hjelp. Dette fordrer imidlertid at skolen viser vilje til å se og følge opp alle elever, også de som er stille og tilbaketrukkne. Skolevegring er som vi har sett, en alvorlig problematikk som ofte innbefatter psykiske lidelser. Disse elevene har imidlertid på lik linje med andre elever, rett til tilpasset opplæring på sin bostedsskole. Tilrettelegging for disse elevene i normalskolen ser ut til å forandre at skolen viser vilje til å foreta nødvendige tilpasninger og endringer i undervisningsopplegg som tjener den enkelte elevs behov.

Resultatene av studien peker videre på betydningen av at hjelpeapparatet griper inn og setter i gang tiltak, ikke bare i forhold til eleven, men også i forhold til resten av nettverket eleven er en del av. Det er av stor betydning at hjelpeapparatet er organisert slik at de kan komme raskt på banen når det meldes bekymring om vegring, at de har et klart mandat knyttet til hva som er deres funksjon i skolevegringssaker og at de har den nødvendige kompetansen for å kunne hjelpe disse familiene. Resultatene fra undersøkelsen tyder videre på at det er viktig at det arbeides med å styrke samarbeidet på tvers av instanser.

Undersøkelsen i dette mastergradsprosjektet består kun av et lite utvalg informanter og resultatene er ikke generaliserbare. Det kunne derfor vært interessant å se om disse mødrenes opplevelser av møtet med skolen og hjelpeapparatet er representativt for hvordan et større utvalg av familier til elever med skolevegringsproblematikk har opplevd å bli møtt, gjennom en større undersøkelse. Det kunne også vært interessant å belyse temaet gjennom å intervju flere ungdommer med skolevegring.

Kildeliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994): Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C., & Sims, R. (1993): DSM III Disorders, Sosial factors and management of school attendance in the normal population. *Journal of child psychology and psychiatry*. Vol 34 (7), 1187-1203.
- Bernstein, G. A., Svingen, P. H., Garfinkel, B. D., (1990): School Phobia Patterns of family functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol 29 (1), 24- 30.
- Bernstein, G. A (1991): Comorbidity and severity of anxiety and depressive disorders in a clinic sample. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, Vol 30 (1): 43- 50.
- Bernstein, G. A., & Borchardt, C. M. (1996): School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of Anxiety Disorders*, Vol 10 (1), 1-19.
- Bernstein, G. A., Warren, S. L, Massie, E. D, & Thuras, P.D. (1999): Family Dimensions in anxious-depressed school refusers. *Journal of Anxiety Disorders*, Vol 13(5): 513-528.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The ecology of human development, Experiments by nature and design. London: Harvard University Press. *Psychological Review*, Vol 10 (4): 568-586
- Bronfenbrenner, U & Ceci, S. J. (1994): Nature- Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Modell.
- Dalen, M. (2004): Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flakierska, N., Lindstrom, M., & Gilberg, C. (1997): School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20-to 29 year follow up study of 35 school refusers, Vol 38 (1), 17-22.
- Fog, J (1995): Med samtalen som udgangspunkt. København: Akademisk forlag
- Føllestad, D. & Walløe, L (2000): Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grøholt, B., Sommerchild, H., & Garløv, I. (2003): Lærebok I barnepsykiatri. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guvå, G. & Hyllander, H. (2003): Grundad teori. Et teorigenererande forskningsperspektiv. Stockholm: Liber.

-
- Hartman, J (2001): *Grundad teori. Teorigenereing på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Hersov, L (1985): School refusal. I M, Rutter., & L, Hersov (eds). *Child and Adolescent Psychiatry. Modern approaches*. Oxford: Blackwell Scientific Publications.
- Heyne, D & Rollings, S (2002): *School refusal, Parent adolescent and child training skills*. Oxford: BPS Blackwell.
- Ingul, J. M. (2005): *Skolevegring hos barn og ungdom*. I E, Befring., R, Talseth., & I, Veia (red.) *Barn i Norge 2005, Se meg*. Oslo: Voksne for Barn
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1995): Family environment of youngsters with school refusal behaviour, A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American Journal of Family Therapy*, Vol 23 (1): 59- 72.
- Kearney, C. A (2001): *School refusal behaviour in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC: American Psychological Association.
- King, N, J., Ollendick, T, H., & Tonge, B, J. (1995): *School refusal assessment and treatment*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D. & Ollendick, T. H. (2000): Research on the cognitive behavioural treatment of school refusal: A review and recommendations. *Clinical Psychology Review*, Vol 20 (4): 495-507.
- King, N, J. & Bernstein, G, A (2001): School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, Vol. 40(2): 197-205.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003): *Nettverk og Økologi, Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Last, C. G., & Strauss, C. (1990): School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol 29 (1), 31-35.
- Lund, I (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martin, C, Cabrol, S, Bouvard, M. P, Lepine, J. P, Mouren-Simoni, M. C., (1999): Anxiety and depressive disorders in father and mothers of anxious school refusing children, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol 38 (7), 916-922.
- Mc Shane, G., Walter, G. & Rey, J, M (2001): Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand journal of Psychiatry*. (35), 822-826.
- Mc Shane, G, Walter, Rey, J, M (2004): Functional Outcome of Adolescents with School Refusal. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol 9(1): 53-60.

-
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, Vol 32 (3), 279-300.
- Nadeau, K. G., Littman, E. B. & Quinn, P.O. (1999): *Flickor med AD/HD*. Lund: Studentlitteratur.
- Naylor, M. W., Staskowski, M., Kennedy, M.C, King, C. A. (1994): Language disorders and learning disabilities in school refusing adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol 33(9): 1331-1337.
- NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17. juli 1998, nr. 61. Sist endret 30.06.2006.
- Rønhovde, L. I. (2004): *Kan de ikke bare ta seg sammen. Om barn og unge med ADHD og tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Prinsipper for opplæringen. Kunnskapsdepartementet. 2007. URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_for_opplaringen.rtf. [lesedato 16/ 3-07]
- Selnes, B., Skjelstad, E., & Melbø, F. (1993): En etterundersøkelse av 27 ungdommer behandlet ved ungdomspsykiatrisk klinikk for langvarig skolevegring med fokus på symptomets etiologi og forløp. *Skolepsykologi*, Vol 28 (4): 3-17.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998): *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. London: Sage publications.
- Sørensen, P, M (2004): *Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen*. I E, Befring, & R, Tangen (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Wilhelmsen, Fogh S (2001): *Skolevegring, Forståelse og løsningsmodeller i et interaksjonistisk perspektiv*. Oslo Kommune. Barne og familieetaten.
- Aasen, P., Nordtug, S., Ertesvåg, K., & Leirvik, B. (2002): *Atferdsvansker, Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Intervjuguide for mødrene

Innledning

Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet. Informasjon om taushetsplikten og retten til å trekke seg under intervjuet.

Kjennetegn ved ungdommene

1. Hvis du skulle beskrive datteren din for noen som ikke kjente henne. Hva ville du/dere si da? Generell beskrivelse av hvordan du vil karakterisere henne som person. (venner, på samme skole, fritidsaktiviteter, faglig fungering)

Skolevegringen

2. Fortell hvordan du/dere først merket at X begynte å uttrykke motstand mot å gå på skolen? (Når var det skolevegringen begynte? Alder, situasjonen forut for skolevegringen: familiesituasjon, i forbindelse med overgang? Eks: skolebytte, etter ferie, sykdom, skifting av lærer)

3. Beskriv situasjonen sånn som den er i dag? (Hvor ofte er X på skolen?)(Hva gjør X når han/hun er hjemme?) (Gjør han/ hun noe skolearbeid?)

4. Har du/ dere noen tanker om hva som kan være årsak til at X synes det er vanskelig å gå på skolen?

5. Fortell hvordan det har vært for dere som familie å familie å ha en sønn/datter med skolevegring? Har X søsken? Hvordan har det vært for dem?

Skolen

6. Tenk deg tilbake til da X først begynte å være borte fra skolen, fortell hvordan skolen håndterte denne situasjonen?

7. Hvilke tiltak har skolen iverksatt for å få X til å komme oftere på skolen?

8. Hvordan vurderer du/dere at disse tiltakene har fungert?
9. Hvordan har du opplevd at skolen har fulgt dere opp?
10. Sett i ettertid hvordan skulle du ønske at skolen hadde håndtert situasjonen?

Hjelpeapparat

11. Har du/dere vært i kontakt med andre instanser i forbindelse med X sin skolevegring? (eks: PPT, BUP, skolehelsetjeneste). I så fall hvilke?

(Når ble hjelpeapparatet først kontaktet?) (Hvordan ble denne kontakten formidlet? Dere eller skolen som tok kontakt?)
12. Fortell hvordan du har opplevd møtet med denne/ disse instansen(e)
13. Hvilke tiltak har blitt iverksatt?
14. Hvordan vurderer du disse tiltakene har fungert?
15. Hvordan vurderer du at samarbeidet mellom de ulike instansene innenfor hjelpeapparatet og har vært?
16. hvordan vurderer du at samarbeidet mellom skolen og hjelpeapparatet har vært?
- 17 Sett i ettertid hvordan skulle du ønske at hjelpeapparatet hadde håndtert situasjonen?

Gode hjelpere

18. Beskriv hva du synes kjennetegner gode hjelpere?

Avslutning

Hvordan har det vært å snakke om dette?

Er det noe mer du/dere vil nevne som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 2: Intervjuguide for ungdommene

Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet. Informasjon om taushetsplikten og retten til å trekke seg under intervjuet.

Bakgrunn

1. Før vi begynner å snakke om skolen så har jeg lyst til å vite litt mer om deg.
Fortell meg litt om deg selv? (fritidsaktiviteter, venner, venner på samme skole)

Hva oppleves som god hjelp

2. Beskriv hva du synes kjennetegner en god lærer

Dagens situasjon:

3. Fortell hvordan det er for deg å gå på den skolen du går på nå (Hva er bra, ikke så bra?)(Hvilke fag er det du liker best? Hva er det du liker med det faget?)(Hvilket fag er det du liker dårligst? Hva er det med det faget du ikke liker?)
4. Fortell hva læreren du har nå har gjort for å få deg til å være mer på skolen?
Beskriv hvordan du har opplevd dette?
5. Dersom du kunne bestemme, hva skulle du ønske læreren din hadde gjort annerledes?

Tidligere situasjon:

6. Hvilke skoler har du gått på før denne?
7. Fortell hvordan det var for deg å gå på (tidligere skole). (Trivsel i forhold til dagens situasjon) (Hva var bedre/dårligere med tidligere skoler)
8. Fortell hva lærerne dine gjorde for å få deg til å komme oftere på skolen. Beskriv hvordan du opplevde dette.

9. Dersom du kunne bestemme hva skulle du ønske at lærerne dine skulle ha gjort annerledes?

Hjelpeapparat

10. Fortell hvordan du opplevde å snakke med (navn aktuell hjelpeinstans) (Hva var positivt? Hva var ikke så bra?)

12. Dersom du kunne bestemme hva skulle du ønske hjelpeapparatet hadde gjort annerledes?

God hjelp

13. Dersom du skulle gitt råd til noen som skulle hjelpe en annen elev i samme situasjon som deg, hva slags råd ville du gitt dem?

Avslutning

Hvordan har det vært å snakke om dette?

Er det noe mer du vil nevne som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Dette informasjonsskrivet utsendes av pedagogisk psykologisk tjeneste på vegne av prosjektleder Mari Evdsten. Prosjektleder har ikke kjennskap til noen form for personopplysninger knyttet til de familier som mottar dette skrivet.

Forespørsel om å delta i intervju

Hei

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave, og ønsker i den forbindelse å komme i kontakt med familier som har lyst til å stille til intervju.

Temaet for oppgaven min er skolevegring. Jeg ønsker å undersøke hvordan elever med skolevegring og deres foresatte opplever å bli ivaretatt av skolen og hjelpeapparatet. Sentrale spørsmål i intervjuet vil dreie seg om hvilke tiltak som har blitt iverksatt for å hjelpe ungdommene, og hvordan ungdommene og deres foresatte vurderer kvaliteten på denne hjelpen. Et hovedformål med undersøkelsen vil være å sette fokus på hva familiene opplever som god hjelp, og hva de synes kjennetegner gode hjelpere.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju elever med erfaring i forhold til skolevegring som går i ungdomsskolen eller på videregående. Jeg ønsker også å intervju en eller begge av ungdommens foresatte. Hva som passer best velger familien selv. Intervjuet med ungdommene og deres foresatte vil bli foretatt hver for seg.

Jeg vil bruke lydopptak og ta notater under intervjuene. Dette er for at jeg skal få med meg mest mulig av det som blir sagt. Alle lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt som vil være innen utgangen av juni 2007. Intervjuet vil ta omtrent en time og vi blir sammen enige om tid og sted.

Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger som kommer fram i løpet av intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. All informasjon vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Det er frivillig å være med, og man har når som helst mulighet til å trekke seg underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom noen velger å trekke seg fra undersøkelsen vil alle de opplysningene jeg har samlet inn om den personen umiddelbart bli slettet.

Veileder for min masteroppgave er dr. polit Åse Langballe, som er forsker ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS).

Mitt masteroppgaveprosjekt er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Dersom dere har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg, så tar jeg kontakt med dere på det telefonnummeret eller den e-postadressen dere oppgir.

Hvis dere lurer på noe er det bare å ringe meg på: 41618865 eller sende meg en e- post: mevdsten@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Mari Evdsten

Mari Evdsten

Nils Huus gate 6, 0482 Oslo.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien om skolevegring og ønsker å stille på intervju.

Signatur ungdom:

Signatur foresatte:

.....

.....

Telefon:

e-post:

Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1072 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 06.02.2007

Vår ref: 16040/SM

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.01.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

16040	<i>Skolevegring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Peer Møller Sørensen</i>
Student	<i>Mari Evdsten</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endingsskjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2007 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Siv Midthassel
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Evdsten, Nils Huus gate 6, 0482 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vedlegg 5: Oversikt over kategoriene

